



Uma etapa, Uma vida

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional
apresentado com vista à obtenção do
2ª Ciclo de Estudos conducente ao
grau de Mestre em Ensino de
Educação Física nos Ensinos Básico
e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006
de 24 de Março e o Decreto-lei nº
43/2007 de 22 de Fevereiro).

Orientadora: Professora Doutora Maria Paula Monteiro Pinheiro da Silva

Bárbara Filipa Lucas Allen
Porto, setembro de 2015

Ficha de Catalogação

Allen, B. (2015). Relatório de Estágio Profissional: *Uma etapa, Uma vida*. Porto: B. Allen. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, FORMAÇÃO, PROFESSOR, REFLEXÃO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, TEMPO DE GESTÃO.

Agradecimentos

Aos meus pais, **Rui Allen** e **Elsa Lucas**, por toda a educação que me inculcaram bem como pelo apoio incondicional em todo o meu percurso enquanto estudante. Foi graças a eles que cheguei a este patamar na minha vida e sem eles nada teria sido possível concretizar. Mantiveram os meus sonhos e objetivos de vida, apoiando-me sempre independentemente de ser ou não o que idealizavam. A importância transmitida por ambos sempre foi e será, com toda a certeza, a minha felicidade e o melhor para o meu futuro. Devo-lhes a eles um grande e profundo agradecimento por me tornarem na pessoa que sou hoje.

Ao meu irmão, **Ricardo Braziela**, pelo incentivo e encorajamento, desde muito nova, para a concretização do mestrado na área desportiva. Foi graças à sua ajuda, disponibilidade e partilha de conhecimentos que suscitou o interesse neste curso de educação.

Aos meus amigos, com grande distinção, ao meu namorado **Hugo Cerqueira** pelo apoio e incentivo de concretizar os meus objetivos de vida, por estar ao meu lado independentemente das dificuldades ou adversidades que aparecessem pelo caminho. E, ainda, a uma grande amiga, **Sandra Ferreira** que me acompanhou e auxiliou em todos os momentos, tanto pessoais como profissionais, mantendo-se sempre a meu lado acontecesse o que acontecesse. A estas duas pessoas devo um agradecimento por tudo o que disponibilizaram e acompanharam durante a minha vida, por toda a amizade, promovendo o meu crescimento como ser humano que sou.

À professora orientadora, **Paula Silva**, pela dedicação, pelo apoio prestado, pelo acompanhamento constante, pelas críticas construtivas e pelas sugestões dadas, com muita gratidão, ao longo do ano.

Ao professor cooperante, **José Carvalho**, pela perseverante confiança e estímulo, pela entrega e partilha da responsabilidade docente e pelos ensinamentos durante o ano letivo sendo um exemplo enquanto profissional.

Aos **colegas** da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, pelo crescimento e acompanhamento nesta longa caminhada, pelos obstáculos que

me submeteram a superar que de certa forma me fizeram evoluir como pessoa e me fizeram lutar ainda mais pelos meus objetivos.

Aos colegas de estágio, **Ricardo Marques, Diana Costa e Ricardo Teixeira**, pelo trabalho em equipa, pelos momentos atravessados em conjunto, pela partilha de ideias e conhecimentos, pelos pequenos mas significativos momentos de descontração e pelos imensos momentos de trabalho. Sem estes teria sido mais difícil todo o processo envolvente.

Como não poderia deixar de ser, um muito obrigado a todos os meus **alunos**, que permitiram que o meu sonho se tornasse possível. Grande parte da minha aprendizagem devo-lhes a eles.

A todos, um MUITO OBRIGADO!

Índice Geral

Resumo	IX
Abstract.....	XI
Abreviaturas	XIII
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Biográfico	5
2.1. Identificação	7
2.2. Expectativas em relação ao Estágio Profissional.....	9
2.3. Entendimento do Estágio Profissional.....	11
3. Enquadramento da Prática Profissional.....	15
3.1. Contexto escolar	17
3.2. A Escola onde realizo o Estágio Profissional	18
3.3. Caracterização da turma.....	19
4. Realização da Prática Profissional	31
4.1. Planeamento e Conceção de Ensino	33
4.1.1. Planeamento anual	33
4.1.2. Unidades didáticas.....	34
4.1.3. Plano de aula.....	36
4.2. Necessidades Educativas Especiais.....	38
4.3. Motivação.....	41
4.4. Reflexão.....	42
4.5. Ensino Básico/Ensino Secundário	45
4.6. Participação na escola	46
4.7. Direção de turma.....	48
4.8. Relação com a comunidade.....	49
4.9. Avaliação	51
5. Comparação do tempo despendido na gestão em aulas de cinquenta minutos do ensino básico e do ensino secundário	55
5.1. Resumo.....	57
5.2. Abstract.....	57
5.3. Introdução	58

5.4. Metodologia.....	61
5.5. Apresentação e discussão de resultados.....	62
5.5.1. Ensino básico	63
5.5.2. Ensino secundário	67
5.5.3. Comparação entre o ensino básico e o ensino secundário	70
5.6. Conclusões	73
6. Conclusão	75
7. Bibliografia.....	79
Anexos	i
Anexo 1 - Planeamento anual.....	iii
Anexo 2 - Unidade didática	iv
Anexo 3 - Plano de aula.....	v
Anexo 4 - Carta de apresentação	vi
Anexo 5 - Fichas de inscrição das equipas.....	vii
Anexo 6 - Boletins de jogo	viii
Anexo 7 - Grelha de avaliação	ix
Anexo 8 - Registo de duração - STE.....	x

Índice Figuras

Figura 1 - Número total de alunos	19
Figura 2 - Sexo	20
Figura 3 - Ano de nascimento	20
Figura 4 - Encarregados de Educação	20
Figura 5 - Idade dos Encarregados de Educação	21
Figura 6 - Gosto pela escola	21
Figura 7 - Motivo do gosto pela escola.....	22
Figura 8 - Taxa de reprovação	22
Figura 9 - Número de vezes que reprovaram.....	22
Figura 10 - Motivo da reprovação.....	23
Figura 11 - Meio de transporte	23
Figura 12 - Tempo despendido no meio de transporte.....	23
Figura 13 - Audição	24
Figura 14 - Visão	24
Figura 15 - Uso de óculos	24
Figura 16 - Uso de lentes	24
Figura 17 - Problemas de saúde	25
Figura 18 - Doença impeditiva da prática de Educação Física.....	25
Figura 19 - Ingressão no ensino superior	25
Figura 20 - Conhecimento dos colegas de turma.....	26
Figura 21 - Importância do desporto	26
Figura 22 - Motivo da importância do desporto	26
Figura 23 - Modalidades preferidas.....	27
Figura 24 - Participação nas aulas de Educação Física no ano anterior.....	27
Figura 25 - Modalidades lecionadas no ano anterior.....	28
Figura 26 - Prática regular de desporto.....	28
Figura 27 - Participação em atividades extracurriculares	28
Figura 28 - Modalidades de eleição para lecionarem durante o ano letivo	29
Figura 29 - Tempos observados em cada categoria relativos à 1ª aula (15.05) do Ensino Básico.....	63

Figura 30 - Tempos observados em cada categoria relativos à 2ª aula (22.05) do Ensino Básico.....	64
Figura 31 - Tempo de Gestão do Ensino Básico.....	66
Figura 32 - Tempos observados em cada categoria relativos à 1ª aula (13.05) do Ensino Secundário	67
Figura 33 - Tempos observados em cada categoria relativos à 2ª aula (15.05) do Ensino Secundário	68
Figura 34 - Tempo de Gestão do Ensino Secundário	69
Figura 35 - Comparação do Tempo de Gestão	72

Resumo

Como refere Rosado (2009, p.7), "É sempre difícil a síntese entre o pensamento científico e a prática pedagógica e profissional". A elaboração do presente documento, designado de Relatório de Estágio, surge no âmbito do Estágio Profissional que se encontra inserido no plano de estudos do mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A sua elaboração foi realizada sob supervisão da professora orientadora - professora da faculdade - bem como do professor cooperante - professor da escola - e tem como objetivo documentar, crítica e reflexivamente, todas as vivências ocorridas durante o Estágio Profissional na Escola Secundária de Ermesinde. Este relatório de estágio encontra-se dividido em quatro momentos principais, sendo eles: o Enquadramento Biográfico - onde está presente uma breve caracterização pessoal e expectativas em relação ao estágio profissional; o Enquadramento da Prática Profissional - em que consta uma caracterização do contexto escolar, do meio envolvente e da turma; a Realização da Prática Profissional - onde se encontram descritos em diferentes subcapítulos os momentos mais significativos da minha formação, criando uma ponte entre a prática e a teoria para melhorar o meu desempenho enquanto docente; o Estudo de Investigação - que se incide sobre a comparação do tempo despendido na gestão em aulas de cinquenta minutos do ensino básico e do ensino secundário. É relevante mencionar que o Estágio Profissional foi uma fase fulcral porque proporcionou a aprendizagem de novos saberes e competências, possibilitando ainda a convivência com todo o pessoal da comunidade escolar, transformando-se assim num momento importante para o crescimento não só a nível profissional, como também a nível pessoal.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, FORMAÇÃO, PROFESSOR, REFLEXÃO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, TEMPO DE GESTÃO.

Abstract

As stated by Rosado (2009, p.7), "the synthesis between scientific thought and the pedagogical and professional practice is always difficult". The elaboration of this document, named Training Report, comes under the Practicum which is inserted into the degree of Master of Physical Education for Primary and Secondary Education from the Sports School of the University of Porto. Its development was carried out under the supervision of the guiding teacher - college teacher- as well as the cooperating teacher - school teacher - and aims to document, critically and reflectively, all experiences that occurred during the Practicum in the Secondary School of Ermesinde. This Training Report is divided into four main stages, namely: the Biographical framework – where is expressed a brief personal characterization and expectations regarding the practicum; the Context of the Professional practice - which contains a characterization of the context of the school, of the surroundings and of the class; the Performance of the Professional practice – where is described in different sub-chapters the most significant moments of my training, creating a bridge between practice and theory to improve my performance as a teacher; the case study research - which focuses on a comparison of the time of management spent in a fifty-minute class of basic education and secondary education. It is worth mentioning that the Practicum was a key stage because it provided the learning of new knowledge and skills, but also ensuring coexistence with all staff of the school community, thus becoming an important moment for growth not only at the professional level, as also on a personal level.

KEYWORDS: PRACTICUM, TRAINING, TEACHER, REFLECTION, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, TIME OF MANAGEMENT.

Abreviaturas

DE - Desporto Escolar

DGE - Direção Geral da Educação

DT - Diretor de Turma

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEC - Modelo de Estrutura do Conhecimento

MID - Modelo de Instrução Direta

STE - *Student Time Expenditure*

TGfU - *Teaching Games for Understanding*

UD - Unidade Didática

1. Introdução

1. Introdução

O presente relatório de estágio, realizado no âmbito do mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), sob a orientação da Professora Doutora Paula Silva consiste precisamente, tal como o nome indica, em relatar o Estágio Profissional realizado de 10 de setembro de 2014 até ao dia 5 de junho de 2015 no Agrupamento de Escolas de Ermesinde, mais concretamente, na Escola Secundária de Ermesinde. Mais que um relato é uma reflexão crítica de todo o meu percurso que me possibilitou um crescimento não só a nível profissional, como também a nível pessoal.

O Estágio Profissional tem como objetivo primordial o contacto com as práticas de um Professor de Educação Física, assim como desenvolver competências profissionais que só podem ser desenvolvidas quando estamos inseridos no contexto de trabalho. Por isto, não podia deixar de reconhecer o quão importante acho o estágio e a sua inserção no plano de estudos do mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Os dez meses de estágio realizados na Escola Secundária de Ermesinde foram devidamente documentados e, posteriormente, analisados e refletidos. Este relatório é fruto disso mesmo, de tudo o que fui vivenciando, experienciando e realizando ao longo de todo este período e encontra-se, no que respeita à estrutura, dividido em quatro capítulos principais (Enquadramento Biográfico, Enquadramento da Prática Profissional, Realização da Prática Profissional e o Estudo de Investigação), sendo que em cada um deles desenvolverei pontos relevantes do tema respetivo.

Em primeiro lugar, debruçar-me-ei sobre o Enquadramento Biográfico onde farei uma breve caracterização pessoal e mencionarei as minhas expectativas relativamente ao estágio.

De seguida, farei um Enquadramento da Prática Profissional onde está presente uma caracterização do contexto escolar, do meio envolvente e da turma, que considero essencial para um bom exercício da profissão de professor de Educação Física.

Num outro capítulo passarei à Realização da Prática Profissional onde se encontram descritos em diferentes subcapítulos os momentos mais significativos da minha formação, criando uma ponte entre a prática e a teoria para melhorar o meu desempenho enquanto docente.

Por último, neste relatório, está também presente um Estudo de Investigação sobre a comparação do tempo despendido na gestão em aulas de cinquenta minutos do ensino básico e do ensino secundário.

2. Enquadramento Biográfico

2. Enquadramento Biográfico

2.1. Identificação

É difícil sumarizar o que somos. Não somos sumários. Num espaço tão curto só poderei expor fragmentos de mim, portanto, vou ser cuidadosa nessa seleção.

Iniciando a apresentação sobre a minha pessoa, como um ser individual, posso começar pela designação, ou seja, o nome. Chamo-me Bárbara Filipa Lucas Allen, tenho vinte e dois anos (concretizo vinte e três no mês de dezembro). Sou residente em Vila Nova de Gaia, mais concretamente em Mafamude.

Referindo o início da minha existência enquanto pessoa, posso mencionar que desde pequenina que o desporto é a minha área de eleição pois um familiar muito próximo, o meu irmão, encontra-se a exercer a profissão de professor de educação física. Desde sempre que em todos os momentos que nos eram oportunos, praticávamos alguma modalidade, coletiva ou individual, que nos fosse possível, como o voleibol, o futebol, ténis de mesa, entre outras. Posto isto, denotando a minha aptidão para a prática de variadas modalidades desde cedo, optei por iniciar a prática de uma modalidade individual num clube, clube que me integrou e demonstrou, ainda mais, os aspetos positivos e motivadores para continuar, e assim comecei aos meus sete anos a praticar ténis de mesa - conjuntamente com o meu irmão. Foi deveras importante ter consciência de integração e interação, bem como a participação em torneios para evoluir pessoalmente e fisicamente na dimensão pessoal e social.

Comecei assim a minha carreira desportiva mas como não poderia deixar de ser, não terminei por aqui. Após nove anos a praticar o mesmo desporto individual, decidi experimentar, desta vez, uma modalidade coletiva de forma a ter outras noções e momentos diferentes que me poderiam elevar a nível de cooperação e interajuda. Devo dizer que conseguia conciliar perfeitamente as duas modalidades, ténis de mesa e andebol, mas num determinado momento da minha vida, em que os estudos eram fulcrais tive a necessidade de optar pela prática de apenas uma delas, pois os estudos

exigiam mais concentração e empenho. Sendo que o andebol me proporcionou ótimos momentos e já praticava ténis de mesa há alguns anos, o que não sucedia na modalidade coletiva, escolhi dar continuidade à prática de andebol onde me tornei federada. É importante mencionar que iniciei o andebol pelo desporto escolar (DE) no Colégio de Gaia e que no ano seguinte já jogava pelo Colégio como clube, ou seja, federada. Pratiquei essa modalidade durante seis anos e, neste momento, voltaria a repetir tudo de novo. Abandonei a sua prática devido a situações alheias e inevitáveis mas o amor pelo clube, equipa e tudo envolvente permanece sempre.

No que diz respeito às habilitações literárias patentes no *curriculum vitae*, posso salientar, novamente, o despertar de interesse pelo desporto desde muito cedo, portanto comecei por estudar Animação e Gestão Desportiva no secundário, no Colégio de Gaia. De seguida entrei no Instituto Superior da Maia onde escolhi dar continuidade à área do desporto, daí ter concretizado a licenciatura em Educação Física e Desporto. Seguindo os meus princípios e interesses, dei seguimento aos meus estudos pois é um bem essencial para a aprendizagem e para a evolução do ser humano, e como tal, encontro-me neste momento no mestrado de Ensino em Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário na FADEUP.

No que concerne ao local onde estudei no secundário, tive a oportunidade de concretizar um estágio. Este demonstrou-se extremamente produtivo, na medida em que consegui transferir os meus conhecimentos para a prática. Estagiei num ginásio localizado em Gaia, denominado de *Prime Fit* que concluí com nota máxima, vinte valores. Isto tudo para proferir que no término do estágio iniciei a minha carreira profissional no mesmo local.

Relativamente ao meu reportório de atividades desportivas, denota-se um grande empenho e dedicação em todos os aspetos, tanto a nível pessoal como profissional. É notório o interesse desde sempre pela prática desportiva bem como o trabalho percorrido, ainda que neste momento seja pouco vasto, mas com o máximo empenho e dedicação onde os meus superiores sempre demonstraram a importância devida.

Quanto às aulas de Educação Física tenho que referir a elevada fasquia que sempre se patenteou segundo professores e colegas que imitiam constantes *feedbacks* positivos sobre o facto de ser das alunas mais completas em termos de habilidades na disciplina de Educação Física. No entanto, isto não quer dizer que consiga exercer a profissão de professora com máxima facilidade pois, como sucede com todos os seres humanos, existem fragilidades e dificuldades necessárias de ultrapassar e, com o tempo e aprendizagem, surge a superação e evolução. Posto isto, reconheço possuir algumas limitações no conhecimento da matéria de determinadas modalidades específicas. De forma a melhorar este aspeto, vou continuar a pesquisar de maneira a instruir e melhorar os alunos, conseguindo ensinar o pretendido.

Após a exposição acerca da minha biografia, nos seguintes parâmetros especificarei as minhas expectativas a nível do Estágio Profissional como também referirei a minha ideia sobre o mesmo.

2.2. Expectativas em relação ao Estágio Profissional

Não foi a primeira vez que tive contacto com uma escola, tanto para aprender como para ensinar e se pensar nos momentos que passei nesse espaço, serei sempre confrontada com essa dualidade que acontece independentemente da nossa função. Sem dúvida gosto de lidar com o universo juvenil, pela forma direta e espontânea com que se exprimem, sinto que é fácil retirar deles o que sentem, o que gostam, o que não gostam e por mais duro que às vezes possa ser para o nosso ego e para as nossas expectativas, impõem-nos de imediato um sentido de responsabilidade.

No momento em que se começou a aproximar a data de início do meu Estágio Profissional foi quando começaram a surgir as incertezas. Senti que para desempenhar o papel de docente ainda me faltava adquirir muitos conhecimentos e a minha incapacidade de prever como iria ser o meu caminho despoletou em mim um misto de sentimentos que me faziam duvidar se teria ou não capacidades para exercer a função de professor com profissionalismo. A única certeza que tinha era a de que iria procurar saber mais com o objetivo

de promover uma maior aprendizagem aos meus discentes e trabalhar não só para eles, mas com eles. O que esperava das aulas era a existência de uma aprendizagem mútua, ainda que em papéis diferentes, pois a educação ocorre na interação com os outros e essa pode acontecer na relação professor-aluno.

Tinha consciência de que poderiam existir algumas lacunas, visto a experiência ser escassa. No entanto, tentaria fazer com que esses erros interferissem o menos possível na aprendizagem dos alunos e que servissem para no futuro melhorar a minha atuação enquanto professora.

No que diz respeito à turma, esperava encontrar um grupo de discentes interessados e disciplinarmente assertivos. Obviamente, também me caberia a mim moldar a turma aos meus objetivos/propósitos mas sendo que não existem alunos ideais, parte do processo consistia em instruí-los no sentido da evolução, ou seja, do crescimento e do desenvolvimento.

No que concerne ao núcleo de estágio, este também seria fundamental no desenvolvimento da atividade, porque em conjunto definíamos estratégias e concretizávamos tarefas diversificadas sob orientação do professor cooperante. Portanto, o que esperava deste grupo era que me ajudasse a evoluir e que estivessem receptivos às minhas ideias.

Relativamente ao grupo de Educação Física esperava que se proporcionasse um ambiente aberto com finalidades análogas na orientação das diversas tarefas.

Quanto ao professor cooperante, como era o elo mais próximo entre mim e o percurso que pretendia seguir, esperava que me avaliasse de uma forma específica, detalhada e realista, dando *feedbacks* construtivos baseados numa verdadeira compreensão da pedagogia.

No término, mas não com menor relevância, as minhas expectativas em relação à minha orientadora de estágio, visto que seria o elemento de ligação entre mim, a escola e a faculdade, era que me desse instruções centradas na concretização de tarefas referentes ao Estágio Profissional para que houvesse uma consumação efetiva daquilo que era pretendido.

No que respeita ao Estágio Profissional propriamente dito, as minhas expectativas prendiam-se com a definição do que quero ser e do que seria num

universo em que só me conheço parcialmente. Não me conhecia, na totalidade, na vertente de professora, embora já tivesse planeado e lecionado aulas, não sabia concretamente quais seriam as minhas rotinas e, portanto, existiria sempre um risco de não me identificar com esse meio. De qualquer forma não tinha medo de arriscar, de sair da minha zona de conforto, é dos riscos que se fazem as descobertas e eu estou a descobrir-me. É claro que alguma razão me levou a optar por esta área e que as minhas experiências de contacto com a Educação Física, tanto como docente bem como educando, são extremamente favoráveis e me levaram a querer formular a minha vida numa base próxima com o desporto e com a transmissão de experiências e conhecimentos. Sabia que tinha muito trabalho pela frente, fora e dentro do estágio, mas colocava o estágio como uma prioridade. Na altura, senti-me tranquila, expectante, confiante e sabia que faria tudo o que estivesse ao meu alcance para atingir os objetivos apesar de *handicaps* que poderiam e, certamente, iriam aparecer pelo caminho.

2.3. Entendimento do Estágio Profissional

A título elucidativo, convém referir que o Estágio Profissional se caracteriza como uma atividade realizada no último ano do curso de Ensino dos Ensinos Básico e Secundário em Educação Física, com o objetivo de instrumentalizar o profissional para atuar na sala de aula. Batista e Queirós (2013, p.33) descrevem o Estágio Profissional como sendo "... uma unidade curricular que pretende dotar e capacitar o futuro do professor de Educação Física de ferramentas que o auxiliem a desenvolver uma competência baseada na experiência refletida e com significado".

Para Cochran et. al (1991, citado por Marcon et. al, 2013b, p.158) o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de futuros professores, entre outros apontamentos precisa de ocorrer dentro do próprio programa de formação; "resulta das múltiplas oportunidades para ensinar, observar e refletir sobre o próprio ensino e sobre o ensino dos outros na mesma área; requer experiências de campo autênticas, continuadas e

facilitadas, com oportunidades de ensino real acompanhadas de reflexões e feedback; e é alcançado quando os futuros professores podem praticar aquilo que ensinam".

Neste sentido considero o Estágio Profissional fulcral para a formação de futuros profissionais, na medida em que possibilita um crescimento quer a nível profissional, quer a nível pessoal, por ser um momento de interação constante com uma realidade educativa, de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos tanto na teoria como na prática. Aliado a esta ideia está a de Torres (1999, citado por Marcon et. al, 2013b, p.159) que afirma que a prática pedagógica é considerada "um dos espaços mais significativos, efectivos e permanentes de aprendizagem profissional da docência, por se tratar de uma instancia em que os professores podem refletir sobre o que fazem e sobre como aprendem e ensinam, já que demanda sua experimentação pessoal".

Ainda segundo Batista et al. (2012, p.97) "a situação de estágio, em contexto real de prática profissional, constitui uma peça fundamental da estrutura formal de socialização inicial da profissão, isto é, no processo pelo qual os candidatos à profissão vão passando de uma participação periférica para uma participação mais ativa e mais autónoma, no seio da comunidade docente e no mundo da escola, através de um processo, que se quer gradual e refletido, de imersão na cultura profissional e de configuração e reconfiguração das suas identidades profissionais".

É sempre um exercício complexo e interessante colocar em prática aquilo que se teoriza sobre diversas especulações. Associada a esta ideia apresenta-se Fazenda (1991) referindo que o Estágio Profissional tem um enorme significado para a formação do professor, uma vez que a teoria e a prática se encontram relacionadas e não estão apenas sobrepostas ou dissociadas. Isto torna-se interessante porque é impossível prever aquilo que se desenvolve na ação pedagógica, tendo em conta que existe um número tão diverso de condicionantes num contínuo período de tempo. Julgo que o papel do professor é de extrema complexidade e que é necessária uma descoberta

progressiva do que não se conhece e do que, de facto, é impossível conhecer na sua totalidade.

Este ano letivo é distinto de todos os anteriores visto que serão cometidos constantemente erros onde, de forma a evoluirmos e adquirirmos capacidades de adaptação e de superação, utilizamos estratégias para combater/solucionar essas dificuldades. Para tornar as situações simplificadas, contaremos com a ajuda dos professores, tanto cooperante como orientadora, para obter o sucesso desejado como profissionais.

3. Enquadramento da Prática Profissional

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1. Contexto escolar

A escola é um estabelecimento destinado para a lecionação de distintas disciplinas escolares aos alunos, onde os professores têm o importante papel de ensinar o pretendido e estipulado pelo próprio projeto curricular da escola em que se encontra. Mesquita e Rosado (2009, p.23) corroboram com esta ideia quando afirmam que "... a escola, local institucional por tradição da educação, continua organizada segundo regras monoculturais que assentam numa conceção compartimentada de conhecimentos, onde predominam os padrões unificadores de educação e formação".

Segundo Patrício (1993, p. 126) a escola "... é o coração do sistema educativo". No mesmo seguimento, Arends (2008) refere que a pesquisa acerca das escolas pode ser muito vantajosa para os estudantes estagiários, visto que os ajuda a aprofundar o conhecimento das escolas enquanto organizações sociais e ainda ajuda a lembrar de que a sala de aula estabelecerá uma parte do esforço de toda a escola.

Numa escola existem estruturas de ensino, onde os alunos percorrem uma sequência de níveis escolares, sendo eles primeiro o ensino básico (para crianças) e depois o ensino secundário (para adolescentes). Após estes dois níveis poderão dar continuidade aos estudos numa instituição ou faculdade para realizar o ensino superior. Os discentes apenas podem progredir para o ensino seguinte se concretizarem, na sua totalidade, o ensino anterior.

Na minha opinião, a escola é um local onde os discentes devem ter ganhos de conhecimentos, tanto teóricos como práticos, através dos professores bem como, individualmente, realizarem pesquisas para aumentar os seus saberes. Os alunos devem aproveitar as experiências vivenciais e conhecimentos dos docentes de forma a evoluírem o máximo possível, criando a sua própria estrutura e linha guiadora para o seu futuro.

3.2. A Escola onde realizo o Estágio Profissional

A escola onde me apresento para concretizar o Estágio Profissional denomina-se de Escola Secundária de Ermesinde, ou seja, localiza-se na freguesia de Ermesinde, no concelho de Valongo pertencente ao distrito do Porto, mais concretamente na Praceta D. António Ferreira Gomes. Esta escola é constituída por cinco instalações, a primeira é localizada na entrada e diz respeito à administração (secretaria, refeitório, polivalente, bar, papelaria, sala da direção e PBX), de seguida existe o pavilhão A, B e C em que são utilizados para lecionar as aulas teóricas e o pavilhão D que é referente às oficinas. A instituição escolar ainda possui um campo de jogos e um pavilhão gimnodesportivo (ao lado deste existe um pré-fabricado).

Relativamente aos recursos humanos patentes nesta instituição, segundo o site da escola secundária de Ermesinde, posso referir a presença de pessoal docente e não docente. Quanto ao pessoal docente, devo mencionar o facto de terem duzentos professores (um ligado ao ensino especial para auxiliar os discentes com necessidades educativas especiais e dois com particularização em biblioteca). O pessoal não docente é constituído por pessoal dos serviços administrativos (uma chefe de serviços e dezoito assistentes administrativos), pessoal auxiliar de ação educativa (uma encarregada e trinta e sete auxiliares), dois guardas-noturnos, duas técnicas de laboratório e uma psicóloga.

No que concerne à organização da escola, esta apresenta cinco órgãos, mais precisamente o Conselho Geral, a Direção, o Conselho Pedagógico, os Departamentos e a Avaliação Interna (AEE, 2015).

No que diz respeito ao Conselho Geral, "órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo" (AEE, 2015), este é constituído por vinte e um elementos. Neste órgão ainda está confirmada a participação do Diretor do Agrupamento nas reuniões embora não tenha direito a voto.

No que concerne à Direção, é composta por cinco elementos: um diretor, uma subdiretora e três adjuntos (AEE, 2015).

Relativamente ao Conselho Pedagógico é formado por um presidente e quinze coordenadores, mais concretamente: do primeiro ciclo, dos projetos, dos apoios e complementos educativos, da formação, dos diretores de turma do ensino básico, dos diretores de turma do ensino secundário, dos cursos profissionais, das bibliotecas escolares e de sete departamentos distintos (AEE, 2015).

No que se refere aos Departamentos Curriculares, respeitantes ao Conselho Pedagógico, existem sete sendo eles: o do primeiro ciclo; o de ciências experimentais; o de línguas; o de matemática e tecnologias; o das expressões; o das ciências sociais e humanas; o de educação especial, física e musical (AEE, 2015).

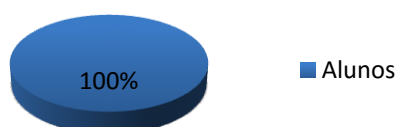
Por fim, ainda nesta escola, está presente a Comissão da Avaliação Interna, nomeadamente representantes do pessoal docente, do pessoal não docente, dos alunos e dos encarregados de educação (AEE, 2015).

3.3. Caracterização da turma

Neste local irei descrever o essencial acerca da turma que me foi atribuída, através de um questionário elaborado pelo núcleo de estágio patente na Escola Secundária de Ermesinde.

3.3.1. Dados Pessoais

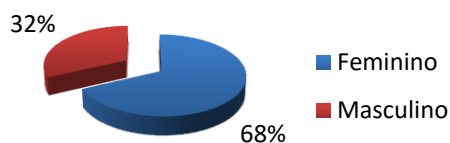
3.3.1.1. Número total de alunos



A turma contém vinte e três (23) discentes, em que apenas dezanove (19) desses alunos se encontram inscritos na disciplina de educação física.

Figura 1 - Número total de alunos

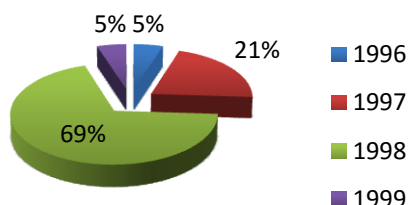
3.3.1.2. Sexo



A turma consiste em treze (68%) alunas do sexo feminino e seis (32%) alunos do sexo masculino.

Figura 2 - Sexo

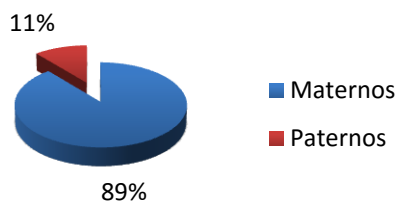
3.3.1.3. Ano de nascimento



Os alunos apresentam anos de nascimento compreendidos entre mil novecentos e noventa e seis (1996) a mil novecentos e noventa e nove (1999), sendo que um aluno é nascido em mil novecentos e noventa e seis (5%), quatro em mil novecentos e noventa e sete (21%), treze em mil novecentos e noventa e oito (69%) e um em mil novecentos e noventa e nove (5%).

Figura 3 - Ano de nascimento

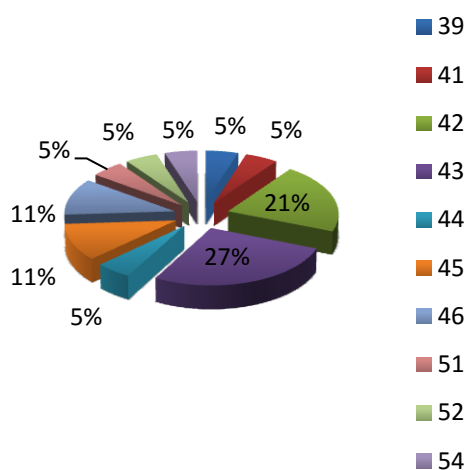
3.3.1.4. Encarregados de educação



Relativamente aos encarregados de educação, averigua-se que a grande maioria dos encarregados de educação são maternos embora também existam paternos. Conforme os questionários elaborados à turma em questão, dezassete são encarregados de educação maternos (89%) e dois são paternos (11%).

Figura 4 - Encarregados de Educação

3.3.1.5. Idade dos encarregados de educação

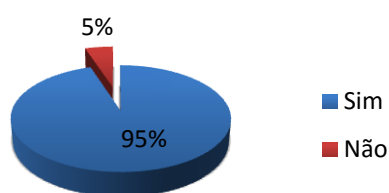


No que diz respeito à idade dos encarregados de educação, estes exibem idades compreendidas entre os trinta e nove (39) e os cinquenta e quatro (54) anos de idade, sendo que existem um indivíduo com trinta e nove anos (5%), um com quarenta e um anos (5%), quatro com quarenta e dois anos (21%), cinco com quarenta e três anos (27%), um com quarenta e quatro anos (5%), dois com quarenta e cinco anos (11%), dois com quarenta e seis anos (11%), um com cinquenta e um anos (5%), um com cinquenta e dois anos (5%) e um com cinquenta e quatro anos (5%).

Figura 5 - Idade dos Encarregados de Educação

3.3.2. Caracterização Escolar

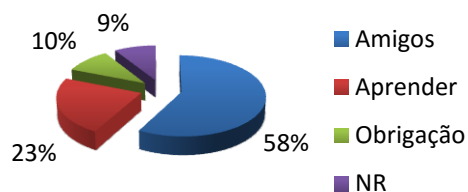
3.3.2.1. Gostas de andar na escola?



Dos dezanove (19) alunos inscritos na disciplina de educação física, verifica-se que dezoito responderam que gostavam de andar na escola (95%) e um que não gostava (5%).

Figura 6 - Gosto pela escola

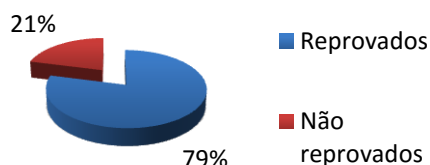
3.3.2.2. Porque?



Dos dezanove (19) alunos inscritos na disciplina de educação física, denota-se que cinco gostam de andar na escola por causa dos amigos (58%), doze para aprender (23%), um por obrigação (10%) e um não respondeu (9%).

Figura 7 - Motivo do gosto pela escola

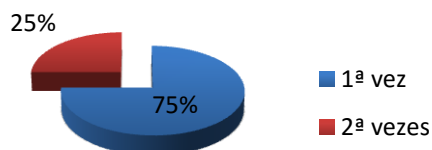
3.3.2.3. Reprovados



Nesta vertente, dos dezanove (19) alunos inscritos na disciplina de educação física, existem quatro que já reprovaram de ano (79%) e quinze que fizeram continuamente (21%).

Figura 8 - Taxa de reprovação

3.3.2.4. Quantas vezes reprovaram?



Em relação à taxa de reprovação dos quatro (4) alunos mencionados na pergunta anterior, três reprovaram apenas uma vez (75%) e um reprovou duas vezes (25%). Um aluno reprovou no décimo ano (10º), outro reprovou no nono ano (9º) e, por ultimo, o aluno que reprovou dois anos foram no sexto e no nono ano (6º e 9º).

Figura 9 - Número de vezes que reprovaram

3.3.2.5. Porque razão reprovou

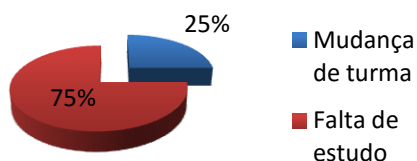


Figura 10 - Motivo da reprovação

Após a análise dos inquéritos, dos quatro (4) alunos, um reprovou visto que mudou de turma (25%) e três devido a falta de estudo (75%).

3.3.3. Deslocação

3.3.3.1. Meio de transporte utilizado para a escola

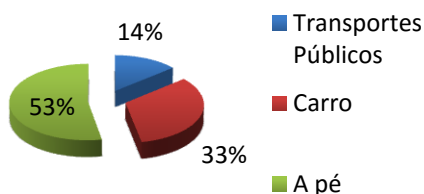


Figura 11 - Meio de transporte

No que concerne ao meio de transporte utilizado pelos alunos para a escola, posso averiguar que três utilizam transportes públicos (14%), sete utilizam o carro (33%) e onze vão a pé para a escola (53%). Sendo que dá um total de vinte e uma (21) respostas e são dezanove (19) alunos, verifica-se que um (1) aluno utiliza tanto os transportes públicos como carro e outro aluno utiliza tanto o carro como vai a pé.

3.3.3.2. Tempo que demoram

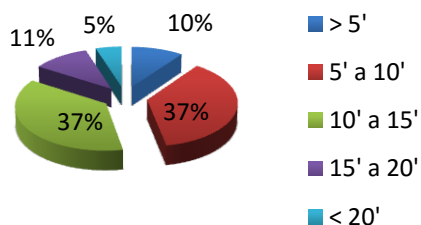


Figura 12 - Tempo despendido no meio de transporte

No que diz respeito ao tempo utilizado para a chegada à escola, posso referir que dois alunos demoram menos de cinco minutos (10%), sete alunos demoram entre cinco a dez minutos (37%), sete demoram entre dez a quinze minutos (37%), dois demoram entre quinze e vinte minutos (11%) e um demora mais de vinte minutos (5%).

3.3.4. Saúde

3.3.4.1. Ouve bem?

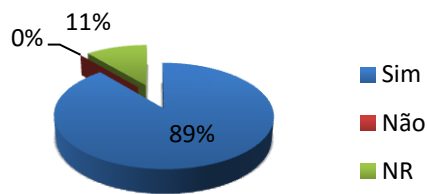


Figura 13 - Audição

No que se refere à audição dos alunos, verifica-se que dezassete ouvem bem (89%), nenhum respondeu que ouvia mal (0%) e dois não responderam à pergunta (11%).

3.3.4.2. Vê bem?

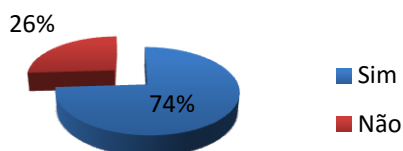


Figura 14 - Visão

Relativamente à visão dos alunos, averigua-se que catorze veem bem (74%) e cinco responderam que não viam bem (26%).

3.3.4.3. Usa óculos?

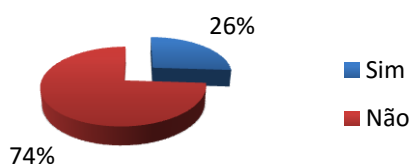


Figura 15 - Uso de óculos

No que diz respeito ao uso dos óculos por parte dos alunos, é de referir que cinco alunos usam (26%) e catorze não (74%).

3.3.4.4. Usa lentes?

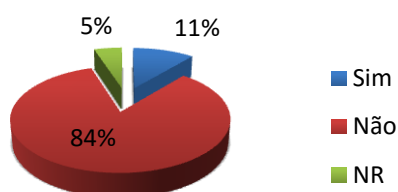
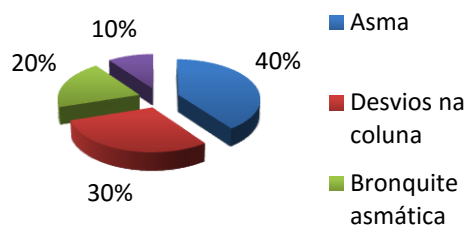


Figura 16 - Uso de lentes

No que se refere ao uso das lentes por parte dos alunos, consegue-se analisar que dois alunos usam (11%), dezasseis alunos não usam (84%) e um não respondeu (5%).

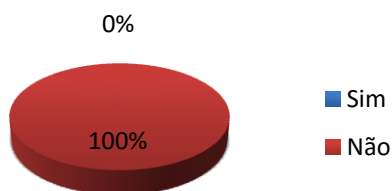
3.3.4.5. Problemas de saúde



No que concerne às doenças patentes nos alunos, averigua-se que quatro alunos têm asma (40%), três alunos têm desvios na coluna (30%), dois alunos têm bronquite asmática (20%) e um têm rinite alérgica (10%).

Figura 17 - Problemas de saúde

3.3.4.6. Alguma doença impeditiva da prática de educação física?

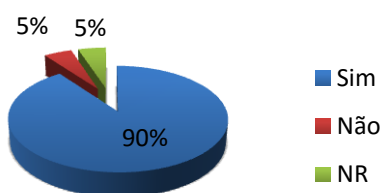


Relativamente ao impedimento dos alunos para a prática da disciplina de educação física, é de referir que todos os alunos mencionaram que não tinham nenhum impedimento (100%).

Figura 18 - Doença impeditiva da prática de Educação Física

3.3.5. Informação Geral

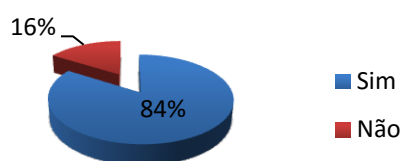
3.3.5.1. Pretendes ingressar num estabelecimento de ensino superior?



No que se refere ao interesse em ingressar num ensino superior, dezassete alunos mencionaram que pretendiam (90%), um não pretendia (5%) e um não respondeu (5%).

Figura 19 - Ingressão no ensino superior

3.3.5.2. Conheces bem os teus colegas de turma?

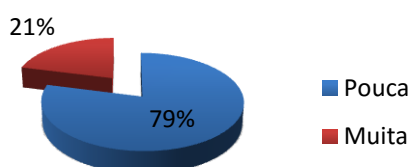


No que diz respeito ao conhecimentos dos colegas de turma, dezasseis alunos responderam que sim (84%) e três alunos responderam que não (16%).

Figura 20 - Conhecimento dos colegas de turma

3.3.6. Relativamente à disciplina de Educação Física

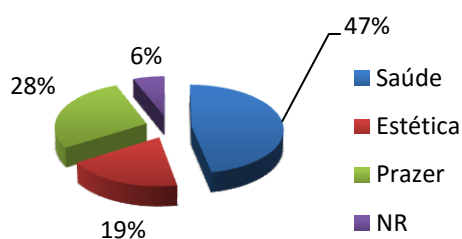
3.3.6.1. Importância do desporto



Relativamente à questão sobre a importância que o desporto tinha para cada um dos alunos, as respostas apresentadas foram quatro de pouca importância (21%) e quinze de muita importância (79%).

Figura 21 - Importância do desporto

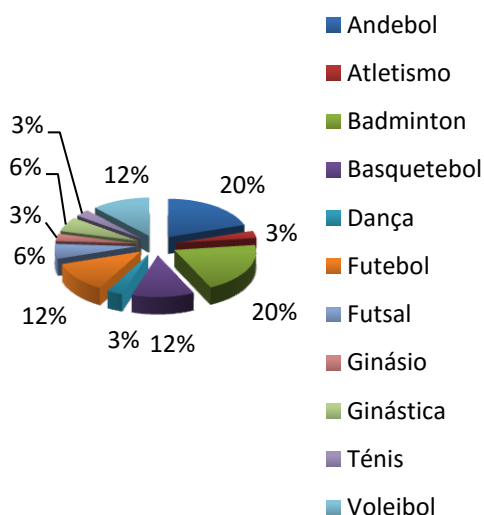
3.3.6.2. Porque?



No que concerne à razão pela qual acharam importante o desporto, os alunos mencionaram vários aspetos, quinze pensam que é bom para a saúde (47%), seis julgam que é importante para a estética (19%), nove responderam pelo prazer (28%) e dois não responderam (6%).

Figura 22 - Motivo da importância do desporto

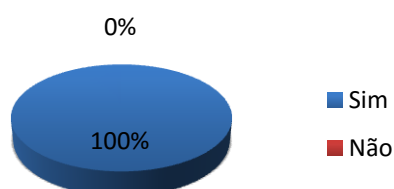
3.3.6.3. Quais as modalidades que mais gostam?



No que se refere às modalidades que mais gostam, podemos averiguar que existe um leque muito variado de modalidades onde globalmente preferiam modalidades coletivas em vez de individuais. Consoante à análise dos inquéritos posso mencionar que sete alunos preferem o andebol (20%), um atletismo (3%), sete alunos preferem badminton (20%), quatro basquetebol (12%), um dança (3%), quatro futebol (12%), dois futsal (6%), um ginásio (3%), dois ginástica (6%), um ténis (3%) e quatro voleibol (12%).

Figura 23 - Modalidades preferidas

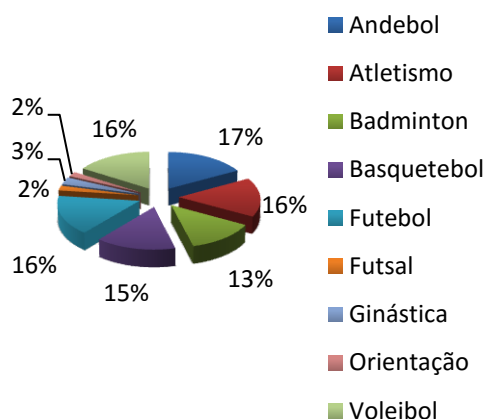
3.3.6.4. Frequentaram as aulas de educação física no ano anterior?



No que diz respeito à participação nas aulas de Educação Física no ano anterior, posso mencionar que todos os alunos (19) frequentaram as aulas (100%).

Figura 24 - Participação nas aulas de Educação Física no ano anterior

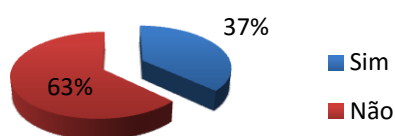
3.3.6.5. Que modalidades foram lecionadas no ano anterior?



Relativamente às modalidades que foram lecionadas no ano anterior, dezasseis alunos referiram o andebol (17%), quinze o atletismo (16%), doze alunos o badminton (13%), catorze o basquetebol (15%), quinze o futebol (16%), dois o futsal (2%), três a ginástica (3%), dois a orientação (2%) e quinze o voleibol (16%).

Figura 25 - Modalidades lecionadas no ano anterior

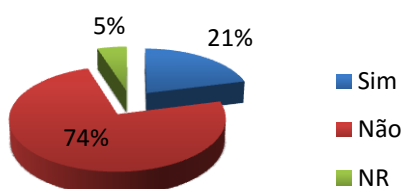
3.3.6.6. Prática de um desporto com regularidade



No que se refere à prática regular de um desporto, sete alunos mencionaram que praticam (37%) e doze responderam que não praticam (63%).

Figura 26 - Prática regular de desporto

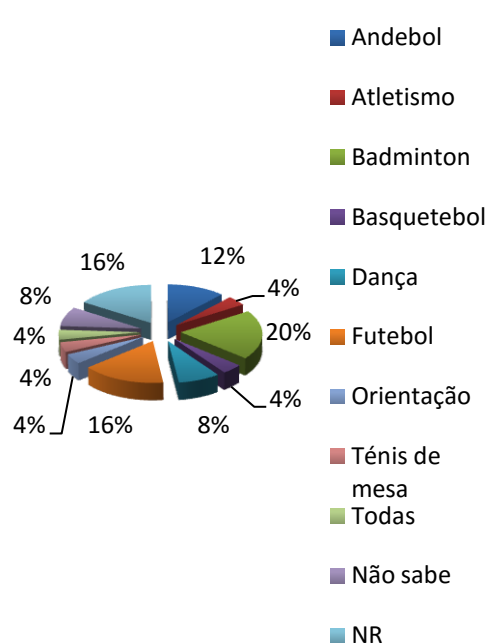
3.3.6.7. Costumes de participação nas atividades desportivas extracurriculares promovidas pelo grupo de educação física



No que diz respeito ao costume de participarem nas atividades desportivas extracurriculares promovidas pelo grupo de educação física, quatro alunos responderam que costumam participar (21%), catorze responderam que não (74%) e um não respondeu (5%).

Figura 27 - Participação em atividades extracurriculares

3.3.6.8. Modalidades que gostariam de aprender ao longo do ano



No que concerne às modalidades que gostavam que fossem lecionadas ao longo do ano, posso averiguar que três alunos preferem andebol (12%), um prefere atletismo (4%), cinco alunos preferem badminton (20%), um prefere basquetebol (4%), dois preferem dança (8%), quatro preferem futebol (16%), um aluno preferia aprender orientação (4%), um aluno prefere tênis de mesa (4%), um gostava de aprender todas (4%), dois não sabem (8%) e quatro não responderam (16%).

Figura 28 - Modalidades de eleição para lecionarem durante o ano letivo

4. Realização da Prática Profissional

4. Realização da Prática Profissional

4.1. Planeamento e Conceção de Ensino

Neste local irei enunciar três aspetos fulcrais de planeamento, onde me baseei desde o início do ano letivo para a realização do meu Estágio Profissional numa escola secundária.

4.1.1. Planeamento anual

Este documento (Anexo 1) é utilizado pelos docentes, neste caso de Educação Física, visto ter uma grande utilidade na medida em que permite ao professor "... adquirir clareza acerca dos resultados a alcançar, necessariamente pelos alunos das suas turmas, no ano escolar e na sua disciplina, resultados respeitantes a capacidades, habilidades, conhecimentos, atitudes e qualidades de vontade e de carácter" (Bento, 2003, p.66). Isto é, consiste num documento que guia o professor e, por norma, contem a data, o número da aula, a hora, o espaço e a unidade didática (UD) das lecionações que irá realizar durante o período previamente estipulado. Este tem em conta os períodos de interrupção das atividades letivas e de férias, visto que antes do decorrer das aulas são definidas datas a cumprir.

Os docentes concretizam o planeamento anual de forma a terem uma perceção sobre o que se irá suceder nos três períodos que irão lecionar, sendo que no fim do ano letivo devem ter uma ideia sobre o que os alunos devem saber e o que conseguem fazer (Bento, 2003). Tendo em conta que é um documento que se elabora no início do ano sofre diversas alterações e adaptações consoante o contexto apresentado, ano de escolaridade e os alunos em questão.

O planeamento anual depende de diversos fatores principalmente do *roulement* e das condições climatéricas, uma vez que estes são mais suscetíveis a alterações. O *roulement* consiste num documento onde as aulas de Educação Física de todas as turmas são repartidas pelos espaços existentes, sendo estes cinco (três no interior e dois no exterior), constituindo

assim um condicionamento para o plano anual pois existem espaços previamente estabelecidos que condicionam a quantidade de aulas que se pode lecionar de uma modalidade, coletiva ou individual. Em relação às condições climáticas, estas também influenciam o plano anual porque se a aula for no exterior e estiver a chover, o conteúdo programado para essa aula já não poderá ser lecionado, no entanto, se existir algum espaço disponível no interior, podem ser ensinadas outras modalidades. Caso todos os espaços no interior do pavilhão estejam ocupados pelos restantes professores de Educação Física, a aula pode ser teórica ou mesmo impossível de realizar.

As modalidades, coletivas e individuais, têm um grande peso na construção de um plano anual visto que é necessário ter em consideração o número de aulas que os alunos necessitam para cada uma delas, após a realização da avaliação diagnóstica, bem como o espaço disponível consoante o *roulement*. Neste contexto surgiu alguma dificuldade em diferenciar os níveis das habilidades motoras presentes na turma, consoante a avaliação diagnóstica, o que consequentemente trouxe implicações na decisão dos conteúdos que eram necessários para lecionar na turma em questão. Na elaboração do planeamento anual as modalidades coletivas foram alvo de maior enfoque, visto que utilizei como critérios as preferências dos alunos, consoante os inquéritos realizados na primeira aula, bem como as capacidades motoras em que os alunos têm maior apetência, segundo as avaliações diagnósticas.

Para finalizar, existiram diversas dificuldades explanadas anteriormente, que mesmo após a conclusão do planeamento, no início do ano letivo, implicaram adaptações ao longo do tempo, pois os alunos nem sempre evoluíam como previsto ou pelo facto das aulas não poderem ser concretizadas por motivos excecionais.

4.1.2. Unidades didáticas

A UD é um documento onde as modalidades estão estruturadas de acordo com o número de aulas que são necessárias para a turma e ano a

leccionar, assim como os conteúdos obrigatórios e opcionais (Anexo 2). É necessário realizar uma UD para todas as modalidades que são alvo de leccionação durante o ano letivo completo.

Para elaborar as UDs utilizei como base o modelo de Vickers (1990), designado por modelo de estrutura do conhecimento (MEC), que se subdivide em três fases: fase de análise, fase de decisão e, por último, fase de aplicações. Este é um modelo de instrução fundamentado na estrutura do conhecimento que tem como finalidade estruturar uma determinada matéria, servindo-se da mesma para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Numa primeira fase são analisados todos os contextos inerentes à escola e à modalidade em questão. Estes primeiros procedimentos são fundamentais, uma vez que interferem diretamente com o processo de ensino. Perante isto, é necessário identificar todos os conteúdos cognitivos que os alunos devem adquirir, conhecer as infraestruturas e o material disponível para as aulas, bem como caracterizar os alunos a nível sociocultural, psicomotor e em contexto de turma. Segue-se, então, a fase de decisões, que corresponde à extensão e sequência de matéria de ensino, definição dos objetivos, configuração da avaliação a empregar (diagnóstica, formativa e sumativa) e criação de progressões de ensino, através de exercícios. Este processo acaba com a fase de aplicação, que abarca todo o suporte material desde planos de aula, registos individuais e, possíveis, observações.

Relativamente à construção do MEC, o facto de o elaborar de forma sucinta e simplificada teve, no meu ponto de vista, muitas vantagens, pois permitiu o foco em situações e elementos fulcrais para a aprendizagem. A idealização deste modelo de forma extensa não facilita na análise detalhada sobre o que é importante para os alunos e, como tal, optei por executar o que julgo ser mais vantajoso para a concretização das UDs.

A UD é planeada após a avaliação diagnóstica e antes de iniciar a leccionação da modalidade correspondente, onde é preciso saber o número de aulas que os discentes necessitam para aprenderem os conteúdos pré-estabelecidos e desejados. Para isso, a UD é organizada considerando as funções didáticas: a introdução, a exercitação, a consolidação e a avaliação.

Também considera momentos de avaliação formativa e sumativa. Segundo Bento (2003, p.126) "as funções didáticas caracterizam as tarefas essenciais (frequentemente designadas por etapas, partes ou fases) do processo de ensino".

Surgiram algumas dificuldades na elaboração da UD, visto que é difícil delimitar um número de aulas para lecionar um conteúdo, em que todos os alunos têm capacidades discrepantes, bem como ordená-los com lógica e coerência de forma a alcançar o ambicionado - a evolução dos alunos. Para auxiliar num melhor desenvolvimento dos discentes, é necessário existir constantes mudanças na formulação da UD, ou seja, a UD é apenas um documento que serve para ajudar um professor mas que é suscetível a constantes alterações consoante o que é apresentado pelos alunos na prática. Após a análise frequente dos discentes, o docente vai ajustando/moldando as UDs ao longo do período da sua concretização.

No que concerne às dificuldades apresentadas neste parâmetro, posso mencionar que cometi alguns erros na elaboração de certas UDs, pois deparei-me, posteriormente com o decorrer das aulas, que tinha UD discrepantes à realidade que me era apresentada pelos discentes, assim como algumas serem um pouco extensas e complexas para as capacidades dos alunos sendo impossível de as concretizar como gostaria. De maneira a simplificar, ainda mais, o ensino-aprendizagem e consoante o contexto escolar, optei por sequenciar os conteúdos da base para o topo (dos conteúdos mais simples para os mais complexos) em vez do topo para a base visto que julgo ser mais benéfico e vantajoso para os discentes tendo em conta as fragilidades apresentadas ao nível de muitas das habilidades motoras.

4.1.3. Plano de aula

O plano de aula é um instrumento de trabalho dos docentes, onde se especifica o que se pretende que seja executado na aula, procurando com isso aprimorar a sua prática pedagógica bem como melhorar a aprendizagem dos discentes. Este é o último a ser concebido pois, para ter coerência, carece de

relação com o planeamento anual, com as UD's e com a(s) última(s) aula(s). Funciona como uma ferramenta que apresenta detalhadamente os exercícios que se pretendem executar, assim como o material indispensável. Nele também podem estar presentes as seguintes informações: cabeçalho - data da aula, número da aula, número de alunos previstos, UD, função didática, número da sessão da UD, local, espaço, hora, duração, objetivo geral; estrutura - parte da aula (inicial, fundamental e final), tempo do exercício, objetivos comportamentais, situações de aprendizagem, componentes críticas e organização dos alunos/professor (Anexo 3).

Resumidamente, constata-se que o plano de aula é uma previsão de tudo o que será feito no decorrer da aula obedecendo a uma sequência lógica e tendo como principal objetivo a distribuição dos conteúdos programados que serão trabalhados durante o ano letivo. É relevante mencionar que este deve ser encarado como uma necessidade e não como exigência ou obrigação imposta pela escola.

Embora seja um instrumento que descreve de forma detalhada a informação necessária para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, o docente não deve ficar dependente dele, isto é, ele pode afastar-se do plano de aula sempre que for pertinente, dando primazia a exercícios dinâmicos e motivadores para os alunos.

Quanto à construção do plano de aula, surgiu a necessidade de reformular a sua estrutura, de forma a simplificar a compreensão do professor, substituindo os objetivos comportamentais pelos conteúdos e juntando as situações de aprendizagem com a organização dos alunos/professor. Esta construção carece sempre de reflexão com o intuito de melhorar a planificação da aula seguinte.

Não existem métodos de ensino universalmente válidos para atingir um objetivo por isso utilizei os que se entenderam ser mais úteis para o ano/turma que estava a lecionar - a instrução direta com frequente recurso ao questionamento - por permitir uma organização cuidada do ensino e possibilitar aos alunos uma melhor aprendizagem e um maior controlo das aquisições.

Como refere Mesquita e Rosado (2009, p.48) o modelo de instrução direta (MID) "... caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Neste domínio, o professor realiza o controlo administrativo, determinando explicitamente as regras e as rotinas de gestão e acção dos alunos, de forma a obter a máxima eficácia nas actividades desenvolvidas pelos alunos". Neste sentido, a escolha desta metodologia teve como objetivo fomentar o processo de automatização, privilegiar o elogio e o *feedback* sobre as ações corretas e auxiliar os alunos a centrarem-se mais no processo do que nos resultados. Para além dos métodos, planeei estratégias de ensino como, por exemplo, não avançar um conteúdo de uma modalidade sem que existisse compreensão do pretendido.

A elaboração do plano de aula por vezes suscitou-me dúvidas, sendo que foi difícil encontrar exercícios adequados e motivadores para os alunos que estivessem em concordância com o objetivo geral da aula.

4.2. Necessidades Educativas Especiais

No início do ano letivo fui informada, pelo professor cooperante, sobre a inscrição e participação de uma aluna portadora de autismo na turma que me tinha sido destinada lecionar. Como o meu conhecimento acerca do autismo era escasso, tive necessidade de pesquisar sobre o seu problema e explorar formas de a incluir na turma e nas atividades, já que a aluna não estava impedida de realizar as aulas de Educação Física e que seria uma discente que iria requerer especial atenção.

Segundo Jordan (2000) o autismo está dividido em três categorias: síndrome de asperger, autismo de Kanner e o autismo atípico. A aluna estava inserida, mais concretamente, no síndrome de Asperger que consiste numa "perturbação do desenvolvimento que se manifesta por alterações sobretudo na interacção social, na comunicação e no comportamento" (APSA, 2015). Assim sendo, o meu trabalho enquanto professora de Educação Física

passava por fomentar o desenvolvimento da aluna e arranjar soluções que levassem à melhoria das suas capacidades (Correia, Marques & Cunha, 2015).

No decorrer das aulas, fui deparando com algumas das dificuldades que a aluna apresentava. Uma das dificuldades que me foi possível identificar logo numa fase inicial foi o facto de a estudante evitar o contacto visual por completo enquanto estava a dialogar comigo, distanciando-se aos poucos como se estivesse a fugir ou a querer esconder-se. As limitações que apresentava em grande parte das modalidades também eram notórias, embora a discente mostrasse preocupação em realizar de forma correta o que era pretendido. Por fim, o seu isolamento também constituía uma dificuldade, na medida em que em situações de interação com os restantes colegas, a aluna afastava-se e quando não se isolava apresentava mudanças de comportamento, ficando aborrecida e afirmando que não queria fazer nada com eles, apenas queria estar sozinha.

Todas as dificuldades mencionadas anteriormente vão ao encontro da categorização feita por Jordan (2000) que refere a existência de três tipos de dificuldades sendo elas a de relacionamento social, a de comunicação e a falta de flexibilidade. No que respeita ao relacionamento pessoal, Jordan (2000) caracteriza a pessoa com esta dificuldade como uma pessoa alheia ao que a rodeia e incapaz de iniciar uma interação social embora tente relacionar-se mas de uma forma desajeitada. Relativamente à dificuldade de comunicação, esta, no indivíduo portador de autismo, acentua-se mais na repetição ao comunicar e não propriamente na linguagem em si, assim como demonstra dificuldade em manter um diálogo. Por fim, no que concerne à falta de flexibilidade "Isto reflete-se na exibição de comportamentos estereotipados repetitivos e, em alguns indivíduos, numa reação exagerada face a qualquer alteração inesperada da rotina" (Jordan, 2000, p.13).

Após a minha observação atenta que me permitiu identificar alguns problemas, procurei possíveis soluções para promover o crescimento e a aprendizagem da discente. Uma das estratégias utilizadas foi exemplificar o exercício (pelo professor ou por um dos alunos), explicando detalhadamente de forma verbal e sem contato visual, para que desta forma todos os alunos

entendessem e para que a aluna em questão não se sentisse excluída. O uso desta estratégia fez com que a discente se sentisse mais desinibida, começando a colocar questões como, por exemplo, "Professora, como se faz o passe? É assim? (demonstrava)"; "Para que serve isto professora?"; "Desculpe, mas não percebi nada. Pode explicar outra vez?" e entendesse o que era para realizar através da observação com a explicação em simultâneo. Como refere Jordan (2000, p.35), "Isto facilita a conquista da atenção da criança de uma forma relevante e tem vantagem adicional de fornecer um modelo comportamental daquilo que a criança tem para fazer, sem necessidade de a estar continuamente a pressionar para que não se disperse".

Senti ainda necessidade de adaptar os exercícios também para os restantes alunos que apresentavam dificuldades na execução dos mesmos, pois embora tivesse que ter em atenção o facto de ter uma aluna com Síndrome de Asperger, nunca olhei para esta como sendo inferior ou superior aos restantes. Como afirma Garcia, Marinho & Sousa (2014, p.281) devemos olhar "... a Pessoa com deficiência como nos olhamos a nós ao espelho: com imperfeições, com sonhos, com ilusões".

Fazendo uma retrospectiva no final do ano letivo, em relação à aluna portadora de autismo, pude verificar a existência de uma ligeira evolução, no entanto sei que se tivesse utilizado outras estratégias ou se tivesse mais experiência, poderia ter promovido uma maior evolução. Ainda hoje me deparo com algumas questões tais como se o trabalho que desenvolvi com a mesma foi suficiente ou o mais adequado. Apesar de ter aprendido muito durante este meu percurso, tenho consciência de que ainda não possuo todas as características que deve ter um professor de Educação Física, no entanto sei que só a experiência adquirida em trabalhos futuros me pode tornar numa melhor profissional.

É de salientar que considero que o tema da deficiência e de alunos/as com necessidades educativas especiais é uma lacuna na formação inicial para a docência e que seria relevante a sua inclusão no currículo do curso de formação.

4.3. Motivação

O contexto influencia “o comportamento e o sucesso escolar, sendo que ambientes de ensino que enfatizam o interesse dos alunos e promovem uma aprendizagem significativa e contextualizada, intensificam o sucesso escolar e a motivação dos estudantes” (Valentini, 2002, citado por Correia et. al, 2013, p.276).

A motivação é importante para o sucesso do aluno, para a prática regular (é um incentivo para o gosto), para a socialização e integração na turma e para adquirirem valores que simultaneamente remetem para o dia-a-dia como por exemplo o *fair play*, a cooperação, o respeito, entre outros.

Esta foi uma preocupação constante no decorrer do Estágio Profissional, pois a desmotivação dos alunos foi uma das principais causas para o agravamento de comportamentos bem como para o aumento de faltas nas aulas de Educação Física. Na minha opinião, a falta de motivação dos discentes deveu-se, em parte, ao facto de não ter experiência suficiente como docente, à minha falta de conhecimentos sobre as modalidades e ao meu leque de exercícios pouco diversificado. Por exemplo, nas primeiras aulas lecionadas, após observar o desânimo dos alunos quando estavam a executar a mesma tarefa por um longo período de tempo, não tinha a capacidade de adaptar/alterar o exercício no momento, de forma a torná-lo mais dinâmico ou procurar avançar para outro exercício. Existiu esta dificuldade enquanto docente principalmente em modalidades na qual não me sentia tão à vontade, como o basquetebol, devido à minha falta de conhecimentos sobre a modalidade em si. Perante este facto, procurei estratégias que, a meu ver, eram as que proporcionavam uma maior motivação.

As estratégias utilizadas para obter um leque mais diversificado de exercícios foi a pesquisa através de livros e diálogos com o professor cooperante e o núcleo de estágio. De seguida, senti necessidade de elogiar com *feedbacks* positivos algumas ações dos alunos, individualmente, para obter uma maior concentração e interesse constante na prática/execução de habilidades. No entanto estes elogios eram distintos entre raparigas e rapazes, pois as alunas, de uma forma geral, não gostavam de receber elogios perante

a turma mas sim discretamente enquanto os alunos preferiam o contrário. Outra das formas de os motivar foi diminuir o tempo dos exercícios para estarem mais focados na tarefa. Por fim, considerei relevante atentar na elaboração dos grupos visto que se os grupos fossem homogêneos as raparigas ficavam desmotivadas, por outro lado, se os grupos fossem heterogêneos os rapazes perdiam a motivação. Esta desmotivação surgia devido à disparidade do nível das habilidades motoras entre os sexos que consequentemente provocava paragens constantes em certos exercícios de natureza dinâmica. Isto apenas não acontecia em situações de jogo formal, pois o número de rapazes era muito reduzido e implicava a integração das raparigas.

Na minha opinião, julgo que consegui promover a motivação dos alunos, no entanto existem estratégias que devo ter em conta desde o início do ano letivo. Embora tivesse utilizado algumas soluções para resolver os problemas com que me deparava, penso que se o tivesse feito desde início teria obtido melhores resultados, isto é, teria proporcionado uma aprendizagem mais significativa aos alunos.

4.4. Reflexão

Para Dewey (1959, citado por Alarcão, 1996, p.45) o pensamento reflexivo é a melhor maneira de pensar e "consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva". Também Freire (1996, citado por Costa, 2010) nos diz que o pensar certo é o que impulsiona a reflexão crítica, pois se pensarmos que estamos a pensar corretamente levamos a voltar a repensar na situação, executando uma constante análise crítica o que consequentemente faz com que alteremos a nossa forma de pensar. Tal como o professor exige a reflexão dos alunos, também ele deve ser capaz de refletir sobre as suas próprias ações e sobre si mesmo (Costa, 2010). Isto é, o educador que se preocupa em ajudar os seus alunos sempre que necessário, que conhece os alunos tão bem quanto se conhece a si, se deixa conhecer e

ambiciona conhecer ainda mais consegue investigar o contexto na totalidade, promovendo a reflexão (Costa, 2010).

De acordo com Therrier e Loiola (2001, citado por Costa, 2010, p.20) "a reflexão envolve consciência crítica do professor sobre o próprio trabalho desenvolvido, apontando falhas e acertos no decorrer da caminhada, envolve também aceitação de si mesmo frente aos educandos...". Foi seguindo precisamente esta linha de pensamentos, tendo consciência da importância da reflexão do meu próprio trabalho, que me fui deparando com alguns obstáculos que me fizeram refletir e procurar estratégias para solucionar o problema. Falando especificamente da minha experiência enquanto docente, a dificuldade inicial num dos parâmetros da aula, neste caso, no controlo da turma que lecionava levou-me a pensar se a minha postura seria a mais adequada. Após esta reflexão, procurei algumas estratégias tais como modificar exercícios, previamente planeados para o decorrer das aulas, tornando-os mais dinâmicos de forma a que estivessem mais focados na prática e não existissem tantas oportunidades para dispersar do que era pretendido. Em concordância com esta ideia está a de Costa (2010) que afirma que para além de percebermos que tal situação não ocorreu conforme o planeado, o facto de pensar por si só não é suficiente, temos que agir, ser flexíveis e estar recetivos à mudança.

Relativamente à prática, mais propriamente dita, existem parâmetros a ter em conta como a frequência das reflexões que executava enquanto professora durante um ano letivo. Estas reflexões eram realizadas antes, durante e após a aula sobre o decorrer da mesma bem como eram feitas reflexões sobre alternativas para futuras aulas. Esta sequência de ideias é proveniente de Schön (1990, citado por Alarcão, 1996) que estabelece uma distinção entre diferentes momentos de refletir.

Nas reflexões efetuadas antes da aula tinha em consideração o ocorrido na aula anterior e refletia sobre as capacidades/habilidades motoras dos alunos, planeando a aula de acordo com essas aptidões. Um exemplo seria a atenção especial que tinha em relação aos grupos que formava, anteriormente à aula, com o intuito de garantir ambientes propícios e favoráveis para a

prática. É relevante existir este tipo de reflexão pois exige um maior conhecimento de cada discente individual como coletivamente.

No que diz respeito aos pensamentos ocorridos durante a aula, é de referir que este era fulcral e deveras espontâneo visto que exigia uma adaptação constante aos acontecimentos perante a turma como por exemplo, em situações em que ao observar que um exercício não estava a dar o resultado desejado, alterava-o durante a aula de modo a corresponder ao que pretendia, mesmo que até não resultasse no efeito desejado. Segundo Schön (1990, citado por Alarcão, 1996) este tipo de reflexão é denominada de reflexão na ação que consiste em refletir no decorrer da própria ação, reformulando-a ao mesmo tempo que estamos a realiza-la.

No que concerne às reflexões concretizadas após o decorrer da aula, Schön (1990, citado por Alarcão, 1996) define dois tipos de reflexão: reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. A primeira existe quando reconstruímos mentalmente os acontecimentos da aula para assim conseguirmos analisá-la, tendo consciência do que correu bem e do que correu mal. Quanto à segunda, surge como um complemento da primeira, visto que ao sermos conscientes do problema procuramos soluções e estratégias para melhorar ações futuras. Ciente da importância subjacente ao ato de refletir, aula após aula analisava a minha prestação enquanto professora, a prestação dos alunos e aspetos relativos à gestão da aula, procurando compreender futuros problemas ou descobrir novas soluções. Um exemplo concreto foi numa aula da UD de ginástica, onde tinha planeado um exercício indicado para o ano letivo em que os alunos se encontravam e no momento em que os coloquei em prática não estava a resultar como pretendido e só após o término da aula tive a consciência (a visualização do problema) de que era preciso adaptar o exercício, ou seja, retroceder no processo, simplificando o mesmo (solução do problema).

Em jeito de conclusão, após uma breve resenha de alguns autores e após a minha própria experiência, é possível concluir que a reflexão deve estar bem presente no dia-a-dia do docente pela sua importância, pois como nos diz Alarcão (1996, p.54), "o pensamento reflexivo contribui, decisivamente, para a

promoção do progresso". Isto é, a reflexão-ação constitui-se como uma atitude imprescindível que deve estar aliada às práticas educativas, visto que para existir progresso é necessário que o professor seja reflexivo e que mantenha sempre presente a capacidade de questionar, de estar recetivo à mudança e de examinar com frequência a sua prática, sendo ininterruptamente monitor e avaliador dessa sua prática (Alarcão, 1996).

4.5. Ensino Básico/Ensino Secundário

Resultante da minha experiência pude comprovar que existem diferenças significativas entre lecionar a alunos de ensino básico (quinto, sexto, sétimo, oitavo e nono ano de escolaridade) e a alunos de ensino secundário (décimo, décimo primeiro e décimo segundo ano de escolaridade).

Para além da idade ser um dos fatores que os distingue, também senti muitas diferenças a outros níveis, nomeadamente ao nível dos modelos de ensino a utilizar bem como ao nível da motivação.

Relativamente aos modelos, optei por utilizar o modelo de ensino dos jogos para a sua compreensão no ensino básico em detrimento do modelo de instrução direta utilizado no ensino secundário, como já fiz referência anteriormente, porque nos alunos mais novos senti a necessidade de realizar jogos lúdicos e reduzidos de forma a captar o interesse dos alunos e facilitar a sua aprendizagem enquanto que com os alunos mais velhos eram sentidas, mais significativamente, as melhorias e o interesse na prática com a instrução direta.

O modelo de Ensino dos Jogos para a sua Compreensão (*Teaching Games for Understanding* - TGfU), como refere Mesquita e Rosado (2009, p.137) "Bunker e Thorpe, em 1982, formalizaram, por assim dizer, o aparecimento de ensino". Este modelo consiste em "desenvolver a capacidade de jogo e aumentar o gosto e a participação no jogo, o que pode conduzir a um estilo de vida activo" (Werner et al., 1996, citado por Mesquita & Rosado, 2009, p.138).

Em relação à aplicação deste modelo no ensino básico, pude verificar que os alunos se mostravam mais interessados e motivados para a prática das aulas de Educação Física, ou seja, com vontade de aprender através dos jogos propostos. Penso que, embora evidenciassem poucos conhecimentos e habilidades, a existência de uma aproximação à realidade - o jogo formal - levou a que os alunos se empenhassem e se entusiasmassem com a aprendizagem.

No que diz respeito ao ensino secundário, os alunos inicialmente tinham uma postura de desinteresse, ou seja, apresentavam-se desmotivados e a vontade de aprender ficava aquém do pressuposto. Como tal, decidi usar o modelo de instrução direta "utilizando o tempo da aula de forma eficaz, expressa num tempo de prática motora elevado" (Mesquita & Rosado, 2009, p.48). Com o decorrer das aulas tendo sempre presente este modelo de ensino, consegui terminar o ano letivo com alguma motivação por parte dos alunos, na medida em que os discentes não queriam que a aula terminasse e pretendiam continuar a praticar as atividade.

Concluindo, penso que existem muitas diferenças ao nível da lecionação nos dois ensinos mas estas, referidas anteriormente, foram as mais sentidas e as dificuldades mais patentes na minha formação enquanto docente. É, ainda, de salientar que através da adoção destes modelos, surgiu um acréscimo de motivação dos alunos embora, como não poderia deixar de ser, não é possível agradar a todos os discentes. É verdade que não consegui mudar a motivação de todos os alunos mas espero que futuramente mudem de opinião e de vontades através dos restantes colegas de trabalho - professores de Educação Física.

4.6. Participação na escola

No meu entendimento, compete ao professor a participação na escola para além do seu horário letivo. Este também deve participar nas atividades não letivas, para benefício próprio no sentido em que aumenta a sua cultura profissional e para benefício dos alunos, motivando-os a fazer desporto.

O DE é uma das atividades não letivas na qual o professor tem um papel fundamental, pois este tem conhecimentos na área de Educação Física e é um incentivo para a prática.

O desporto é uma das poucas formas existentes que envolve todas as dimensões corporais, integração social bem como é um promotor de saúde e bem-estar do ser humano. Este não se deve limitar apenas à prática das aulas de educação física, deve também estar presente fora das mesmas de forma a incutir hábitos de exercício físico regular. O DE é uma das possibilidades que a escola promove para incentivar os alunos para esta prática, pois, segundo Silva et al. (2006), a prática de exercício físico regular, em contexto escolar, tem um impacto muito positivo na saúde e assume desde cedo um papel fundamental no que respeita ao desenvolvimento de estilos de vida ativos. Em concordância com este autor a DGE (2015) afirma que "A atividade desportiva desenvolvida ao nível do Desporto Escolar põe em jogo potencialidades físicas e psicológicas, que contribuem para o desenvolvimento global dos jovens, sendo um espaço privilegiado para fomentar hábitos saudáveis, competências sociais e valores morais, de entre os quais se destacam: Responsabilidade; Espírito de equipa; Disciplina; Tolerância; Perseverança; Humanismo; Verdade; Respeito; Solidariedade; Dedicação".

Embora não tenha participado no DE, tão importante na nossa formação enquanto docentes, gostava de ter aproveitado esta grande oportunidade de formar jovens e motivá-los para que nunca desistissem do desporto. Mesmo não estando presente tentei, de certa forma, incentivar a participação dos alunos neste género de atividades, utilizando como estratégia o diálogo no término de algumas aulas. Esta conversa tinha como objetivos principais informar acerca dos desportos existentes na escola, esclarecer dúvidas e elucidar sobre o que era necessário para poderem participar. Também procurei manter o interesse de alguns alunos, que já estavam inscritos nas modalidades, dando-lhes força e ajudando-os no que fosse essencial.

Futuramente quero participar nestas atividades de forma a ampliar o meu leque de conhecimentos ao mesmo tempo que acompanho e sou parte integrante do crescimento dos alunos fora do contexto de aula.

4.7. Direção de turma

Na escola é atribuída extrema importância ao cargo de diretor de turma (DT) pela responsabilidade que acarreta, pois este é o elemento que funciona como elo de ligação entre os professores, os alunos e os encarregados de educação bem como é o responsável pelo acompanhamento dos alunos durante o seu processo educativo.

Existem características e competências que todos os professores devem ter, embora assumam maior importância quando estamos perante um DT. Neste seguimento, Zenhas (2006, p.50) destaca as seguintes: "(a) respeito pelas diferenças culturais e pessoais dos alunos e de todos os restantes membros da comunidade educativa; (b) capacidade relacional e de comunicação e equilíbrio emocional nas diversas circunstâncias da atividade profissional; (c) gestão de situações problemáticas e de conflitos interpessoais com segurança e flexibilidade; (d) colaboração com todos os intervenientes no processo educativo, promovendo a existência de relações de respeito mútuo entre professores, alunos, EEs e o pessoal não docente e outras instituições da comunidade; e (e) promoção de interações com as famílias, particularmente no domínio dos projetos de vida e de formação dos alunos".

Em suma, de entre outras funções, compete ao DT (coordenador do projeto curricular de turma) incentivar a ida dos pais à escola, ter as informações mais específicas de todos os envolventes, coordenar e dirigir as reuniões, procurar resolver as adversidades e fazer a mediação de conflitos (Zenhas, 2006).

Apesar de não ter tido experiência no cargo de DT, neste Estágio Profissional, tive oportunidade de participar em algumas reuniões de conselho de turma. Estas reuniões ocorreram três vezes durante o ano letivo (uma reunião no final de cada período) onde foram tratados vários assuntos tais como a planificação das atividades, o desempenho dos alunos nas diversas disciplinas e a avaliação individual e global da turma. O futuro de alguns alunos, que se encontravam em risco de reprovação, era decidido nesta reunião por todos os docentes da respetiva turma, mesmo que a decisão não fosse unânime.

Sinto que cresci, tanto a nível pessoal como profissional, com estas reuniões pois tive contacto com professores que, pela sua vasta experiência na área de ensino, me fizeram pensar para além daquilo que é de conhecimento geral, me fizeram pensar como deve agir efetivamente um professor, que estratégias pode utilizar para solucionar tentativas falhadas anteriormente e, principalmente, me fizeram entender que nesta profissão os erros não fazem de nós maus profissionais logo que aprendamos com o erro. É através da experiência que vamos aperfeiçoando o nosso desempenho e sei que vou aprender ao longo de toda a minha vida, acrescentando sempre mais aprendizagens às que já tinha anteriormente. Afinal, o ser humano é um ser em constante evolução e aprendizagem.

4.8. Relação com a comunidade

A sociedade, segundo Mesquita e Rosado (2009, p.21) "... é, hoje, local de encontro de culturas, concretizando-se esse encontro, em particular, nas Escolas e nos Clubes". Se o indivíduo é aluno, filho e cidadão em simultâneo, a tarefa de ensinar não compete somente à escola, pois este aprende junto da família, amigos, das pessoas que considera importantes e do quotidiano. Neste seguimento, é fulcral o envolvimento dos professores, família e comunidade na escola, uma vez que são considerados agentes facilitadores no sentido do desenvolvimento pleno do educando.

Na minha opinião, construí uma boa relação com todos os elementos da comunidade escolar, docentes (professor cooperante, professores do grupo de educação física e professores da turma) e não docentes (funcionários), onde realizei o Estágio Profissional. A comunidade, no geral, demonstrou-se desde o início empenhada no desenvolvimento/progressão dos alunos. Esta evidenciava diariamente gosto pelo seu trabalho, motivação, pré-disposição para tornar a escola num lugar ainda melhor e, acima de tudo, respeito e cooperação com o próximo. Isto tornava-se contagiante para todas as pessoas que estavam dentro da comunidade escolar bem como para os indivíduos

externos à mesma que não conheciam o contexto escolar, proporcionando um bom ambiente e vontade de fazer parte desta comunidade.

De forma a contribuir significativamente para a comunidade escolar, os núcleos de estágio em conjunto propuseram um projeto designado de "Street Basket". Como já era do nosso conhecimento a existência de jogos regionais e distritais, propusemos um torneio intraescola que tinha como principais objetivos a participação da escola nesses mesmos jogos e promover/incentivar à prática de atividade física e desportiva. Este projeto destinava-se a discentes do sexo feminino e masculino nas faixas etárias compreendidas entre os seguintes escalões: infantis e juniores. As equipas eram constituídas por três elementos, no mínimo, e quatro (um suplente), no máximo, visto que eram jogos reduzidos três contra três. Convém referir que apenas passavam à fase seguinte os três primeiros classificados de cada escalão.

No que diz respeito às funções desempenhadas, foram distribuídas tarefas por todos os elementos, sendo estas: responsáveis pelo registo dos resultados dos jogos em formato digital, responsáveis pela recolha das fichas de jogo, responsáveis em cada balneário (feminino e masculino) para indicar as horas e o local do jogo da equipa, responsáveis pela coordenação através do megafone dos jogos a serem concretizados no momento assim como a chamada para o local do jogo e responsáveis pela captura de momentos fulcrais com uma máquina fotográfica. Isto, para além do planeamento do projeto em conjunto, onde elaboramos uma carta de apresentação (Anexo 4), o regulamento geral, os princípios orientadores, o regulamento do torneio, as regras de jogo, as provas técnicas, os escalões etários, as fichas de inscrição das equipas (Anexo 5) e os boletins de jogo (Anexo 6).

Todo este envolvimento foi produtivo, na medida em que permitiu ter consciência do trabalho necessário para conseguir desenvolver um projeto educativo desta dimensão assim como possibilitou compreender a importância da cooperação entre o grupo de trabalho e o meio envolvente para que este tenha sucesso. Julgo que conseguimos uma boa adesão à atividade, que o trabalho planeado por todos foi bem sucedido e que criamos oportunidades para que os alunos além de praticarem atividade desportiva pudessem

experimental e vivenciar situações de convívio, diversão, respeito e cooperação.

4.9. Avaliação

A avaliação, segundo Rink (1993), é o processo de recolha de informações para fazer um julgamento sobre produtos e processos numa situação de aprendizagem. Neste seguimento, a avaliação poderá ser utilizada de formas distintas, sendo que o tipo de avaliação usado provém da finalidade para a qual a informação está a ser recolhida e do tipo de informação pretendida.

A avaliação é subdividida em três tipos diferentes: diagnóstica, formativa e sumativa, obedecendo a uma sequência lógica (Bloom, Hastings & Madaus, 1971, citado por Silva, 2012). Para avaliar cabe ao professor utilizar várias técnicas e instrumentos de forma a diagnosticar o início, o durante e o fim de todo o processo avaliativo no sentido da progressão da aprendizagem dos alunos e de forma a corrigir o que não ocorreu da forma mais satisfatória.

Numa fase inicial é utilizada a avaliação diagnóstica para verificar o que o aluno aprendeu e como, ou seja, perceber quais os seus conhecimentos anteriores de forma a delinear o plano de ação consoante as dificuldades apresentadas. Esta sequência de ideias é proveniente de Maccario (1982) que refere que esta avaliação possibilita a tomada de decisões e de "ajustamentos" do docente através dos comportamentos apresentados pelos alunos, isto é, permite ao professor definir o que será importante destacar na UD como forma de fomentar aprendizagens contextualizadas.

Como forma de realizar esta avaliação, elaborei um documento para todas as UD's que iria lecionar durante o ano letivo, com a mesma estrutura (Anexo 7). O documento é constituído por uma tabela que contém uma coluna com os nomes dos alunos e uma linha com as habilidades motoras (técnicas e táticas) da modalidade que iria ensinar. Este era preenchido aquando da observação de uma aula previamente planeada (com exercícios critério) onde

anotava quem não realizava, quem realizava e quem realizava satisfatoriamente todos os critérios inerentes a cada modalidade.

A avaliação diagnóstica forneceu informações fulcrais acerca das capacidades dos discentes assim como permitiu estruturar uma sequência de ideias e exercícios apropriados para o nível em que a turma se encontrava. Estas avaliações foram realizadas nas primeiras aulas do ano letivo, apresentando vantagens e desvantagens. Inicialmente a ideia era tirar proveito do tempo/aulas e realizar todas as avaliações diagnosticas das modalidades a lecionar logo no início do ano letivo para que, dessa forma, pudéssemos começar tanto o segundo como o terceiro período sem perder tempo a avaliar e para que tivéssemos tudo planeado antecipadamente. Com o decorrer do tempo deparei-me que talvez não tivesse sido a melhor estratégia visto que o segundo período se estava a aproximar e pouco ou nada me lembrava da avaliação feita no início do ano. Ainda que tivesse o documento onde constavam as minhas observações, este não era suficiente, pois apenas me restavam memórias muito pontuais daquilo que tinha anotado.

De forma a não perder mais tempo/aulas com estas avaliações decidi planejar as aulas consoante o escasso conhecimento retirado dos documentos realizados inicialmente e assim, durante a lecionação, realizei alterações de forma a ajustar a aprendizagem para o pretendido.

Numa fase seguinte encontra-se a avaliação formativa que é realizada com o intuito de informar o professor acerca do resultado do processo de aprendizagem durante o decorrer das aulas. Esta é designada desta forma pois indica aos alunos se estão na direção correta para atingir os objetivos desejados e permite ao docente avaliar o próprio processo de ensino (Rink, 1993).

No que diz respeito a esta forma de avaliar, inicialmente, não constava nos meus planos realiza-la embora com o decorrer do ano letivo senti a necessidade de a executar para não descurar as capacidades que os discentes iam conseguindo atingir. Nesta avaliação, foi preciso criar um documento idêntico ao da avaliação diagnóstica mas, desta vez, nas habilidades motoras apenas continha as que os alunos tinham aprendido até à data correspondente,

de forma a identificar se existia evolução suficiente para prosseguir na aprendizagem.

Esta avaliação permite um maior conhecimento sobre as capacidades dos alunos, mais concretamente acerca da sua evolução e necessidade de adaptar ou avançar conteúdos. Por exemplo, a avaliação formativa permitiu-me avançar os conteúdos programados de basquetebol pois os alunos, no geral, já demonstravam capacidades suficientes para avançar para o nível seguinte.

Por último, a fase da avaliação sumativa em que Rink (1993) refere que esta avalia o grau de objetivos que foram obtidos e que é concretizada no final de uma aula ou unidade de ensino.

No que concerne à avaliação sumativa, construí um documento baseado na avaliação diagnóstica, ou seja, continha todas as informações que tinham sido preparadas inicialmente sobre os alunos bem como um acréscimo das habilidades motoras que tinha lecionado durante toda a UD. Esta avaliação foi realizada para todas as modalidades, coletivas e individuais, como nas avaliações anteriormente ilustradas. Primeiramente, elaborei uma tabela com os critérios na qual os alunos iriam ser avaliados e este era preenchido aquando da observação de uma aula previamente planeada onde anotava quem não realizava e quem realizava todos os critérios inerentes a cada modalidade. De seguida, consoante os critérios bem sucedidos de cada aluno, era atribuída uma classificação em pontos numa escala de zero a duzentos, sendo que zero correspondia a zero valores e duzentos a vinte valores.

No que se refere às dificuldades na realização desta avaliação, julgo que esta foi mais notória na atribuição de uma nota quantitativa a cada aluno, apesar de ser consoante os resultados obtidos no final da aprendizagem, penso que é uma avaliação muito subjetiva e muito difícil de ser concretizada com grande consistência.

Apesar dos três tipos de avaliação ainda precisei de executar outra avaliação, denominada de avaliação alternativa. Esta foi estruturada para os discentes que não realizavam as aulas de Educação Física por motivos de doença, lesão ou outro aspeto impeditivo da prática. Deste modo, foi solicitado que esses discentes efetuassem tarefas de apoio ao professor como, por

exemplo, árbitro e ainda que realizassem trabalhos escritos sobre as modalidades ensinadas.

Como forma de conclusão, também recorri a testes de avaliação escrita para avaliar o domínio cognitivo dos alunos sendo este de escolhas múltiplas.

**5. Comparação do tempo despendido na gestão
em aulas de cinquenta minutos do ensino básico
e do ensino secundário**

5. Comparação do tempo despendido na gestão em aulas de cinquenta minutos do ensino básico e do ensino secundário

5.1. Resumo

A elaboração do presente Estudo de Investigação surge no Relatório de Estágio realizado no âmbito do Estágio Profissional que se encontra inserido no plano de estudos do mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este estudo tem como objetivo a análise dos tempos de gestão de aulas do ensino básico e aulas do ensino secundário. A amostra do presente estudo é composta pela observação de aulas de Educação Física, duas aulas de uma turma do ensino básico e duas aulas de uma turma do ensino secundário da Escola Secundária de Ermesinde no ano letivo de dois mil e catorze/dois mil e quinze. No total são quarenta e sete alunos (vinte e sete do sexo feminino e vinte do sexo masculino), sendo que vinte e oito pertenciam ao ensino básico e dezanove ao ensino secundário. O instrumento utilizado para a observação das aulas, de forma a analisar o tempo de gestão, foi o *Student Time Expenditure*. E, através das aulas observadas a ambos os ciclos de ensino, pude concluir que os alunos de ensino básico, considerando o tempo útil da aula, despendem de mais tempo na categoria de gestão (dezasseis por cento e vinte e dois por cento, respetivamente na primeira e segunda aula observadas) do que os alunos do ensino secundário (dez por cento e oito por cento, respetivamente na primeira e segunda aula observadas).

PALAVRAS-CHAVE: TEMPO DE GESTÃO, GESTÃO DA AULA, ENSINO BÁSICO, ENSINO SECUNDÁRIO.

5.2. Abstract

The elaboration of this case study research is due to the Training Report realized under the Practicum, which is inserted into the degree of Master of

Physical Education for Primary and Secondary Education from the Sports School of the University of Porto. This study has as aim the analysis the time of management of the classes of primary and secondary school. The sample of the present study consists on the observation of PE lessons, two lessons of a class of the primary school and two lessons of a class of the secondary school in the Secondary School of Ermesinde during the school year of two thousand and fourteen / two thousand and fifteen. In total, forty-seven students (twenty-seven female and twenty male), being twenty-eight from primary school and nineteen from secondary school. The instrument used to observe the classes, in order to analyze the time of management was the Student Time Expenditure. And, through the lessons observed at both levels of education, I could conclude that the primary school students, considering the useful time of the class, spend more time in the management category (sixteen percent and twenty-two percent, respectively in the first and the second class observed) than the secondary school students (ten percent and eight percent respectively in the first and the second class observed).

KEYWORDS: TIME OF MANAGEMENT, MANAGEMENT OF THE CLASS, BASIC EDUCATION, SECONDARY EDUCATION.

5.3. Introdução

As aulas de Educação Física funcionam como um sistema ecológico por exigirem um relacionamento entre vários sistemas e todo o ambiente envolvente. Isto é, os sistemas interagem uns com os outros de forma a que uma mudança de um sistema influencie o que acontece nos outros sistemas. Cada sistema é desenvolvido à volta de uma série de tarefas a serem cumpridas, sendo eles o sistema de tarefas de gestão, o sistema de tarefas de instrução e o sistema de tarefas de interações sociais (Siedentop & Tannehill, 2000).

As tarefas inerentes ao sistema de gestão são referente a aspetos organizacionais e comportamentais da Educação Física (relacionado com tudo

o que é necessário para que os alunos e os professores coexistam num mesmo espaço durante um período de tempo); as tarefas de instrução dizem respeito ao tempo que os alunos estão a adquirir informação sobre o que é pretendido para participar nas atividades, por fim, o sistema de interações sociais relacionam-se com todas as intenções de interação social que os alunos estabelecem no espaço da aula de Educação Física (Siedentop & Tannehill, 2000). Se um dos sistemas estiver a desenvolver-se negativamente vai influenciar, conseqüentemente, os outros da mesma forma. Para que a aula decorra a favor do processo de ensino-aprendizagem os sistemas têm que se encontram num equilíbrio ecológico.

Existem dois fatores fundamentais na compreensão da ecologia, segundo Siedentop e Tannehill (2000):

O primeiro é a compreensão de que o assunto trabalhado nas aulas escolares ocorre em grupos e durante um longo período de tempo (Doyle, 1983 citado por Siedentop & Tannehill, 2000). Para compreender o ensino tem que se compreender isso como trabalho, embora existam aspetos de performance para ensinar assim como capacidades e estratégias para serem aprendidas/aperfeiçoadas, e é um erro ver o ensino numa perspetiva de performance. Pois, quando se tem de efetuar performance em todas as aulas, todos os dias, todo o ano, torna-se trabalho. Os professores e os alunos têm que viver em conjunto pacificamente em todas as aulas durante todo o ano letivo.

O segundo erro que, pessoas pouco conhecedoras sobre o assunto, realizam é quando pensam sobre o ensino e assumem que a direção de influência nas aulas é unicamente de professor para aluno. Entendemos que os professores estão destinados a influenciar os alunos, tanto no ganho de aprendizagem como no crescimento social. Também é evidente, no entanto, que na dinâmica da vida da aula, ao longo do tempo, os alunos exercem uma forte influência sobre os professores e, por vezes, a influência dos discentes é maior do que a do docente.

Pinto (1989, p.13) refere que "ser competente pedagogicamente é uma condição fundamental para que da parte do professor haja condições de

realização de um ensino eficaz". De acordo com Bento (1987, citado por Pinto, 1989, p.13), "são princípios básicos do ensino e aprendizagem: o papel da actividade dos alunos no seu próprio desenvolvimento, e a dialética de condução pedagógica do ensino pelo professor e da actividade autónoma de aprendizagem dos alunos". "Como o grau de autonomia do aluno na actividade também depende de decisões do professor, poderemos perceber quão determinante se torna, na actividade dos alunos, a forma como o professor dirige a quantidade e a qualidade das experiências a viver e a conceptualizar" (Costa, 1983, citado por Pinto, 1989, p.14).

Segundo Bento (2003), a criação de um ambiente disciplinar adequado ao seu correto desenvolvimento é fundamental para a eficácia da relação educativa. Na aula de Educação Física a criação de rotinas permite diminuir o tempo gasto em organização e aumentar assim o tempo disponível para a prática.

Portanto, para um professor ser competente pedagogicamente e conduzir todo o processo de ensino-aprendizagem, é necessário um conjunto abrangente de conhecimentos, capacidades e habilidades.

As capacidades, conforme referem Siedentop e Tannehill (2000), não podem ser aplicadas mecanicamente, sem referência ao contexto particular de como um grupo de alunos e uma atividade particular interagem com outros fatores como o clima, o equipamento, a altura do dia, como a sessão da aula se encaixa numa unidade e em que ano escolar se apresentam na escola. Na busca da compreensão da dinâmica das aulas como um modelo ecológico, o presente estudo de investigação, realizado durante o Estágio Profissional, a decorrer no âmbito do segundo ano de mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da FADEUP, pretende comparar o tempo de gestão em aulas de ciclos de ensino diferentes.

O motivo da escolha deste tema foi o interesse em que os alunos se encontrassem mais tempo em atividade, dado que uma das situações que percecionava é que os alunos despendiam muito tempo da aula em tempo de gestão, decidi analisar a questão de forma a comprovar se o tempo que era utilizado para a gestão era considerável no tempo útil da aula. Também se

pretende analisar o tempo de gestão em aulas de cada ciclo de ensino - básico e secundário - pretendia comparar em qual o tempo utilizado era mais notório.

O presente estudo segue a ideia de Fortin (1999, citado por Silva, 2012, p.66) "... é um processo sistemático que permite examinar fenómenos com o intuito de obter respostas, tendo o mesmo de ser indubitavelmente sistemático e rigoroso. Assim, a investigação revela-se fundamental para a continuidade de uma boa prática, permitindo o seu desenvolvimento e atribuindo-lhe credibilidade científica".

Este estudo tem como principal objetivo a análise dos tempos de gestão de aulas do ensino básico e aulas do ensino secundário.

5.4. Metodologia

A amostra do presente estudo é composta por aulas de Educação Física, duas aulas de uma turma do ensino básico e duas aulas de uma turma do ensino secundário da Escola Secundária de Ermesinde no ano letivo de 2014/2015.

No ensino básico a turma apresentava catorze discentes do sexo feminino e catorze do sexo masculino, e a turma do ensino secundário era constituída por treze alunas e seis alunos, com idades compreendidas entre os doze e os dezoito anos. Todos os participantes deste estudo estavam matriculados na disciplina de Educação Física.

A seleção da amostra foi realizada de forma sistematizada, tendo por isso adotado os seguintes critérios: a recolha durante um período após a adaptação inicial (começo do ano letivo) e com alunos de idades díspares.

As aulas foram registadas em formato vídeo após a obtenção do consentimento informado de todos os participantes para posterior observação em diferido. As aulas filmadas tiveram no máximo uma semana de intervalo entre elas.

A observação é um processo de recolha de informação, através do qual é concretizada uma análise direta do contexto a ser examinado e pressupõe o lançar de um olhar sobre situações, comportamentos, práticas e interações.

Foram observadas aulas com uma duração de cinquenta minutos cada, com um tempo útil variando de trinta e dois a trinta e seis minutos. O conteúdo das aulas foi o andebol, tanto nas do ensino básico como nas do ensino secundário e foram lecionadas por dois docentes diferentes embora ambos estudantes estagiários.

Para proceder à recolha de dados utilizei um método de observação sistemática, mais concretamente o de registo de duração. Este método consiste no registo da quantidade de tempo que o aluno está em determinado comportamento/categoria, em pequenos períodos de tempo sendo que o tempo é a medida de comportamento. Este ainda possibilita que os resultados sejam transformados em percentagens e não deve ser utilizado em comportamentos que se modifiquem rapidamente.

O instrumento utilizado para a observação em diferido das aulas foi o *Student Time Expenditure* (STE), instrumento que tem como objetivo perceber e descrever como é que os alunos despendem o seu tempo através de cinco categorias: gestão, espera, atividade, instrução e fora da tarefa (Anexo 8).

As categorias são definidas da seguinte forma, segundo Rink (1993):
Atividade - os alunos estão empenhados a nível motor no conteúdo da aula;
Espera - os alunos estão empenhados na atividade ou a ouvir com funções que dirigem ou mantêm as expectativas para o comportamento; **Fora da tarefa** - os alunos não estão empenhados nas atividades dirigidas pelo professor;
Gestão - os alunos estão empenhados na atividade ou a ouvir com o objetivo de organização de pessoas, materiais, equipamentos, espaços, tendo em vista o conteúdo da aula; **Instrução** - Os alunos recebem informação respeitante ao conteúdo da aula.

Os dados foram sujeitos a uma análise estatística descritiva.

5.5. Apresentação e discussão de resultados

Neste capítulo são analisados três conjuntos de dados relativos ao tempo de gestão, mais concretamente, num primeiro ponto em duas aulas do ensino básico, no segundo ponto em duas aulas do ensino secundário e no

último a comparação entre os tempos relativos à categoria de gestão nas aulas dos dois ensinos.

5.5.1. Ensino básico

Antes de mais, apresento o registo de duração da aula, através da análise da primeira aula observada ao ensino básico (Figura 29), efetuada no dia quinze de maio de dois mil e quinze.

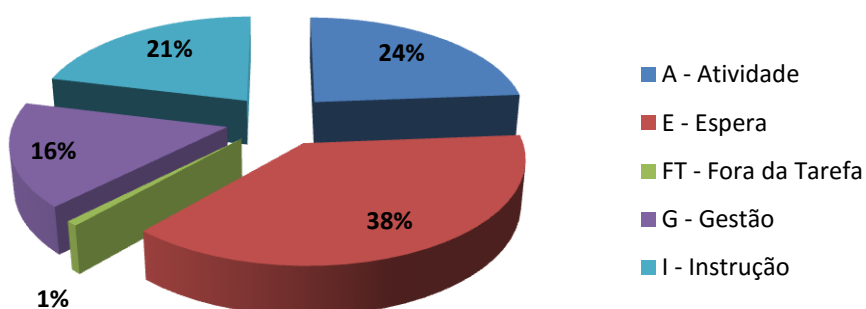


Figura 29 - Tempos observados em cada categoria relativos à 1ª aula (15.05) do Ensino Básico

A primeira aula observada teve uma duração de cinquenta minutos em que o tempo útil foi de trinta e dois minutos (64%). Esta aula foi lecionada na zona ao ar livre e a modalidade coletiva era o andebol.

Através da leitura do gráfico podemos constatar que os alunos estiveram doze minutos (38%) em Espera, oito minutos (24%) em Atividade, sete minutos (21%) em Instrução, cinco minutos (16%) em Gestão e zero minutos (1%) Fora da Tarefa. Ou seja, podemos verificar que foi despendido mais tempo útil da aula na categoria de Espera e menos tempo útil da aula, apresentando tempo muito reduzido na categoria de Fora da Tarefa.

De seguida apresenta-se o registo de duração da aula, através da análise da segunda aula observada ao ensino básico (Figura 30), concretizada no dia vinte e dois de maio de dois mil e quinze.

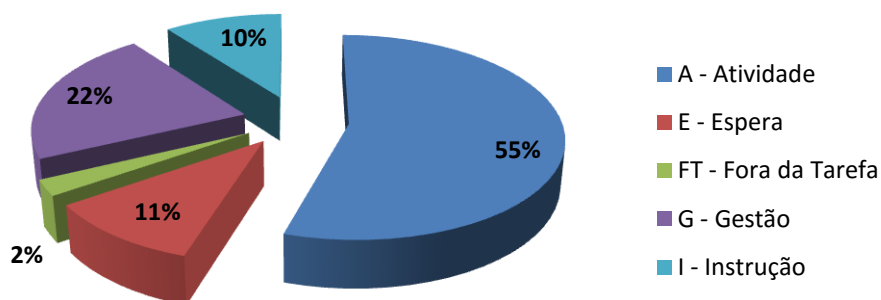


Figura 30 - Tempos observados em cada categoria relativos à 2ª aula (22.05) do Ensino Básico

A segunda aula observada com uma duração de cinquenta minutos, teve um tempo útil de trinta e três minutos (66%). Esta aula foi lecionada no pavilhão gimnodesportivo e era da UD de andebol.

No que concerne à análise do gráfico podemos verificar que os discentes permaneceram dezoito minutos (55%) em Atividade motora, sete minutos (22%) em Gestão, quatro minutos (11%) em Espera, três minutos (10%) em Instrução e um minuto (2%) Fora da Tarefa estipulada. Através desta análise, podemos constatar que foi despendido mais tempo útil da aula na categoria de Atividade e menos tempo útil da aula na categoria de Fora da Tarefa. Nesta aula quase um quarto do tempo útil da aula (22%) foi despendido com a categoria de Gestão.

Ao analisarmos, os dados referentes às aulas do Ensino Básico, podemos verificar que:

- Na primeira aula observada (Figura 29) foi despendido mais tempo útil da aula na categoria de Espera (38%), enquanto na segunda aula observada (Figura 30) foi na categoria de Atividade (55%);

- Na primeira aula observada, como referido anteriormente, foi despendido mais tempo útil da aula na categoria de Espera (38%), contudo na segunda aula observada os alunos estiveram nesta categoria apenas quatro minutos (11%);

- Na segunda aula observada, como referido anteriormente, foi despendido mais tempo útil da aula na categoria de Atividade (55%), porém na primeira aula observada os alunos permaneceram nesta categoria apenas oito minutos (24%);

- Nas duas aulas observadas, do tempo útil da aula, os discentes despenderam muito pouco tempo na categoria de Fora da Tarefa (1% e 2%, respetivamente);

- Ao nível da categoria de Instrução, a diferença é considerável, sendo que na primeira aula observada 21% do tempo útil da aula foi despendido nesta categoria e na segunda aula observada foi despendido 10% do tempo útil da aula;

- Apesar da UD, a mesma em ambas as aulas observadas (andebol), os resultados obtidos foram bastante distintos;

- Na segunda aula observada, realizada no espaço interior (um terço de campo do pavilhão), os alunos estiveram mais tempo útil na categoria de Atividade (55%) do que na primeira aula observada realizada no espaço exterior (campo inteiro) em que permaneceram apenas oito minutos (24%);

- Na segunda aula observada foi despendido mais tempo útil da aula na categoria de Gestão (22%) do que na primeira aula observada (16%), como podemos observar através da Figura 31, ou seja, 19% do tempo útil das aulas são despendidos em questões de Gestão.

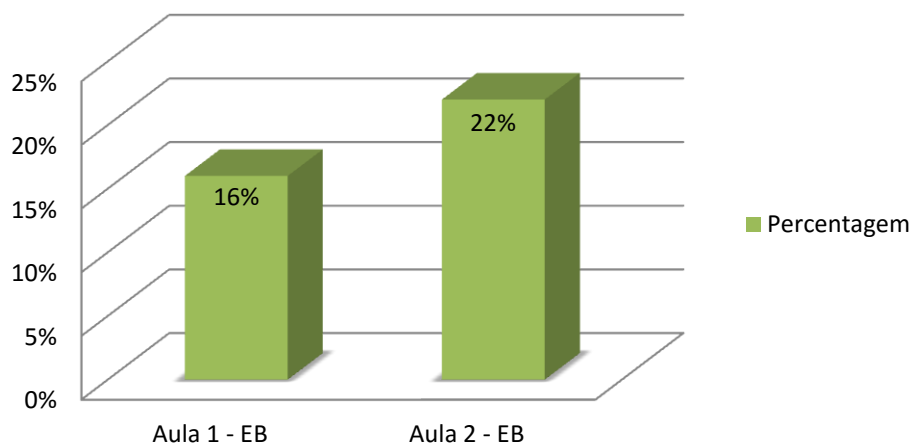


Figura 31 - Tempo de Gestão do Ensino Básico

A diferença nos valores percentuais observados nas duas aulas relativas à categoria de Gestão pode estar relacionada com o professor que leciona a aula, e de como organiza o tempo útil da aula, dado que as aulas foram lecionadas por diferentes docentes. Isto sugere que o professor tem um papel preponderante no planeamento e realização do ensino-aprendizagem particularmente na forma como planeia toda a gestão da aula (organização de instalações, materiais, gestão dos comportamentos dos discentes, ...).

Entendemos que este tempo de gestão da aula poderia ser diminuído de forma aos alunos permanecerem em atividade motora durante mais tempo já que o tempo efetivo da aula por si só já é bastante reduzido (64% e 66%, respetivamente, na primeira e segunda aulas observadas). Os professores devem ter em consideração e analisar, cada vez mais, o tempo que é "desperdiçado" em questões de organização, relembrando que grande parte do tempo que é desaproveitado numa aula diz respeito à sua pobre organização e gestão (Rink, 1993).

5.5.2. Ensino secundário

Inicialmente apresento o registo de duração da aula, através da análise da primeira aula do Ensino Secundário observada (Figura 32), realizada no dia treze de maio de dois mil e quinze.

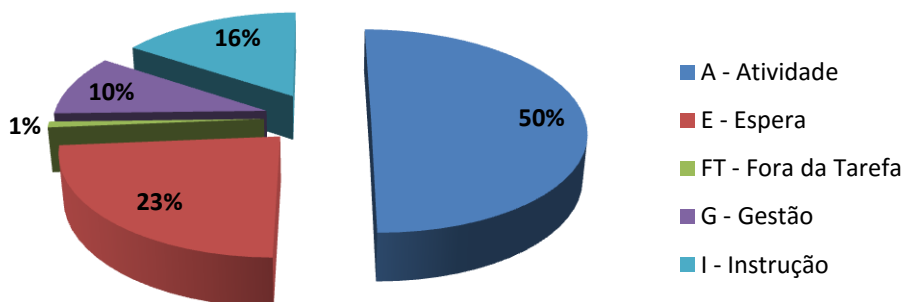


Figura 32 - Tempos observados em cada categoria relativos à 1ª aula (13.05) do Ensino Secundário

A primeira aula observada diz respeito a uma aula com duração de cinquenta minutos em que o tempo útil foi de trinta e sete minutos (74%). Esta aula foi lecionada no pavilhão gimnodesportivo e a modalidade era o andebol.

Uma análise atenta ao gráfico permite constatar que os alunos estiveram dezoito minutos (50%) em Atividade, nove minutos (24%) em Espera, seis minutos (16%) em Instrução, quatro minutos (10%) em Gestão e zero minutos (1%) Fora da Tarefa. Ou seja, podemos verificar que foi despendido mais tempo útil da aula com a categoria de Atividade e menos tempo útil da aula, apresentando resultados pouco significantes, na categoria de Fora da Tarefa.

De seguida apresenta-se o registo de duração da segunda aula observada ao ensino secundário (Figura 33), concretizada no dia quinze de maio de dois mil e quinze.

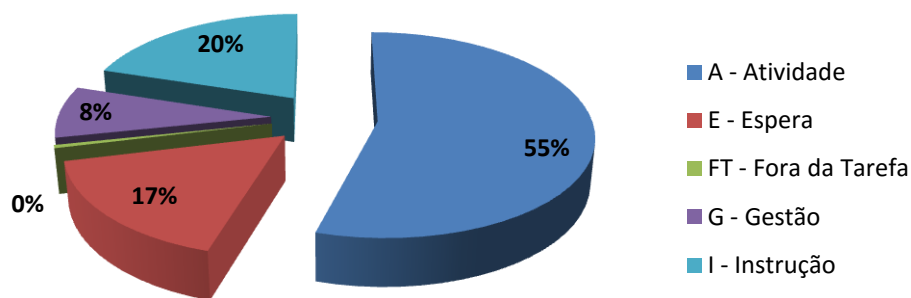


Figura 33 - Tempos observados em cada categoria relativos à 2ª aula (15.05) do Ensino Secundário

A segunda aula observada, de cinquenta minutos de duração, teve um tempo útil de trinta e quatro minutos (68%). Esta aula foi lecionada no pavilhão gimnodesportivo e a UD era igualmente de andebol.

Da análise do gráfico podemos constatar que os discentes do ensino secundário permaneceram dezoito minutos (55%) em Atividade motora, sete minutos (20%) em Instrução, seis minutos (17%) em Espera, três minutos (8%) em Gestão e zero minutos (0%) Fora da Tarefa estipulada. Através desta análise, podemos averiguar que foi despendido mais tempo útil da aula com a categoria de Atividade e menos tempo útil da aula com a categoria de Fora da Tarefa.

A análise dos dados das duas aulas observadas do Ensino Secundário permite afirmar que:

- As duas aulas observadas apresentavam valores percentuais mais elevados na categoria de Atividade (50% e 55%, respetivamente na primeira e segunda aula) relativos ao tempo útil da aula;
- Na primeira aula observada foi despendido mais tempo útil da aula na categoria de Espera (23%), do que na segunda aula observada em que os alunos estiveram nesta categoria apenas seis minutos (17%);

- Nas duas aulas observadas apresentaram tempos muito reduzidos na categoria de Fora da Tarefa (1% e 0%, respetivamente);
- Ao nível da categoria de Instrução, não existiu uma diferença muito expressiva, na segunda aula observada foi utilizado 20% do tempo útil da aula e na primeira aula observada foi despendido 16% do tempo útil da aula;
- Apesar da UD ser igual em ambas as aulas observadas, os resultados obtidos foram um pouco distintos em algumas categorias, nomeadamente, na Atividade, na Espera e na Instrução;
- Embora ambas as aulas observadas tenham sido realizadas no espaço interior (um terço de campo), os alunos estiveram mais tempo útil da aula na categoria de Atividade (dezoito minutos em ambas as aulas);
- Na primeira aula observada os alunos despenderam mais tempo útil da aula na categoria de Gestão (10%) do que na segunda aula observada (8%), como podemos observar através da Figura 34, ou seja, 9% do tempo útil das aulas são despendidos em questões de Gestão.

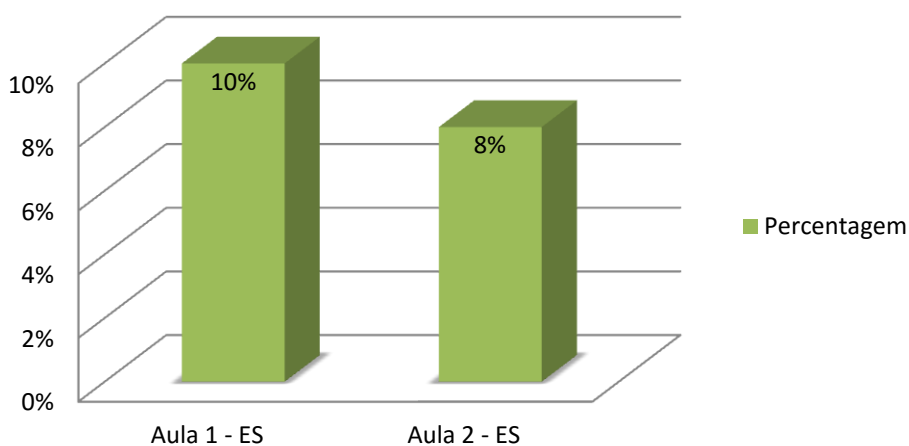


Figura 34 - Tempo de Gestão do Ensino Secundário

Na minha opinião, visto que o tempo útil de aula cada vez se encontra mais reduzido (74% e 68%, respetivamente, na primeira e segunda aula observadas), devemos procurar reduzir o tempo despendido em categorias que

podem e devem ser objeto de planeamento antes do decorrer da aula, como por exemplo, a categoria de Espera, Gestão e Instrução. Como tal, é um gasto de tempo que poderia ser despendido em outros comportamentos de discentes mais relevantes na sua aprendizagem e evolução, como por exemplo, a categoria de Atividade. Reciprocamente a esta reflexão, Rink (1993) refere que o mau aproveitamento da aula deve-se ao tempo que os alunos permanecem em diálogo para perceber o quê e como vão fazer.

Assim como no Ensino Básico, nas aulas do Ensino Secundário os docentes devem procurar diminuir o tempo despendido em questões pouco importantes, pois se fossem previamente planeadas com um maior cuidado poderiam alargar o tempo de atividade prática dos alunos.

5.5.3. Comparação entre o ensino básico e o ensino secundário

Ao analisarmos as quatro Figuras (29 e 30 do Ensino Básico; 32 e 33 do Ensino Secundário) podemos constatar que:

- O tempo útil da aula é, em média, de trinta e quatro minutos (68%) dos cinquenta minutos do tempo total da aula, sendo que no Ensino Básico o tempo útil é de trinta e dois e trinta e três minutos (64% e 66%, respetivamente na primeira e segunda aula) e no Ensino Secundário é de trinta e sete e trinta e quatro minutos (74% e 68%, respetivamente na primeira e segunda aula);
- Nas aulas observadas do Ensino Básico, em média, os alunos permanecem na categoria de Atividade treze minutos (39,5%) enquanto nas aulas observadas do Ensino Secundário permanecem dezoito minutos (52,5%) do tempo útil da aula;
- Os alunos nas aulas do Ensino Secundário despendem mais tempo útil da aula na categoria de Atividade do que os do Ensino Básico;
- Nas aulas observadas do Ensino Básico, em média, os alunos apresentam-se na categoria de Espera oito minutos (24,5%) enquanto nas aulas observadas do Ensino Secundário se apresentam sete minutos e meio (20,5%) do tempo útil da aula;

- Os alunos nas aulas do Ensino Básico despendem de mais tempo útil da aula na categoria de Espera do que os do Ensino Secundário;
- Nas aulas observadas do Ensino Básico, em média, os alunos permanecem na categoria de Fora da Tarefa meio minuto (1,5%) enquanto nas aulas observadas do Ensino Secundário permanecem zero minutos (0,5%) do tempo útil da aula;
- Os alunos nas aulas do Ensino Básico gastam mais tempo útil da aula na categoria de Fora da Tarefa do que os do Ensino Secundário;
- Nas aulas observadas do Ensino Básico, em média, os alunos permanecem na categoria de Gestão seis minutos (19%) enquanto nas aulas observadas do Ensino Secundário permanecem três minutos e meio (9%) do tempo útil da aula;
- Os alunos nas aulas do Ensino Básico desperdiçam mais tempo útil da aula na categoria de Gestão do que os do Ensino Secundário, como podemos verificar na Figura 35;
- Nas aulas observadas do Ensino Básico, em média, os alunos permanecem na categoria de Instrução cinco minutos (15,5%) enquanto nas aulas observadas do Ensino Secundário permanecem seis minutos e meio (18%) do tempo útil da aula;
- Os alunos nas aulas do Ensino Secundário despendem mais tempo útil da aula na categoria de Instrução do que os do Ensino Básico;
- Apesar da UD ser igual, em ambas as aulas observadas dos dois ciclos de ensino, os resultados obtidos foram bastante distintos;
- Os espaços utilizados para as aulas observadas foram diferentes nos dois ciclos de ensino.

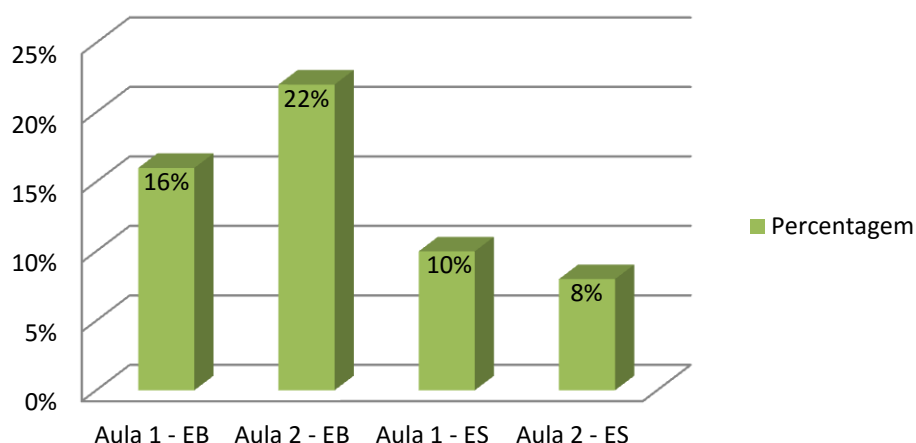


Figura 35 - Comparação do Tempo de Gestão

Como já referi anteriormente, as diferenças verificadas ao nível do tempo despendido por discentes na gestão relativamente ao tempo útil da aula dependem, na minha opinião, muito do professor que leciona, visto que no Ensino Básico foram dois professores distintos a lecionar e no Ensino Secundário foi sempre o mesmo docente. Mais uma vez os dados reforçam a importância do professor nas categorias em que os discentes despendem mais tempo do tempo útil da aula.

Na minha opinião, julgo que estes resultados revelam a necessidade de um professor se precaver destas situações antecipadamente, pois desde logo, com os alunos mais jovens, devem ter proporcionados mais períodos de tempo de atividade motora. Não podemos esquecer que aumentar o tempo de atividade da aula é o grande objetivo de muitos professores devido à relação que a prática tem com a aprendizagem (Rink, 1993).

De salientar que este estudo apresenta diversas limitações, sendo desde logo uma das grandes restrições apresentadas referente à dimensão da amostra. Para além disso, é constituída por aulas de duas turmas diferentes com lecionações de professores distintos.

5.6. Conclusões

Apesar das limitações do presente estudo, a análise dos dados permite concluir que:

- Nas aulas observadas do ensino básico, os alunos despendem mais tempo nas categorias de atividade (24% e 55%), de espera (38% e 11%) e de gestão (16% e 22%, respetivamente na primeira e segunda aula observadas);

- Nas aulas observadas do ensino secundário, os alunos despendem mais tempo nas categorias de atividade (50% e 55%), de espera (23% e 17%) e de instrução (16% e 20%, respetivamente na primeira e segunda aula observadas);

- Nas aulas observadas do ensino básico, em média seis minutos do tempo útil da aula (cinco minutos e sete minutos, respetivamente na primeira e segunda aula observadas) foram despendidos pelos alunos na categoria de gestão;

- Nas aulas observadas do ensino secundário, em média três minutos e meio do tempo útil da aula (quatro minutos e três minutos, respetivamente na primeira e segunda aula observadas) foram despendidos pelos alunos na categoria de gestão;

- Nas aulas observadas, os alunos do ensino básico, considerando o tempo útil da aula, despendem mais tempo na categoria de gestão (16% e 22%) do que os alunos do ensino secundário (10% e 8%, respetivamente na primeira e segunda aula observadas).

6. Conclusão

6. Conclusão

Como não poderia deixar de ser, chegou ao fim uma etapa com grande caráter pessoal e profissional, designado de Estágio Profissional. Esta formação realizada no Agrupamento de Escolas de Ermesinde, mais concretamente, na Escola Secundária de Ermesinde foi concluída no âmbito do plano de estudos do mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da FADEUP.

O Estágio Profissional permitiu o acompanhamento e lecionação de aulas, durante um ano letivo, a duas turmas de ensinos distintos, sendo elas: uma de ensino básico e uma de ensino secundário, mais especificamente, um sexto ano e um décimo primeiro ano, respetivamente. E, ainda, impulsionou na participação de outras atividades educativas como, por exemplo, as atividades internas e a direção de turma.

Através da reflexão deste relatório, estou consciente que ensinar é um trabalho difícil, que exige muita responsabilidade, que serviu para fortalecer aspetos positivos e reformular/corrigir negativos permitindo a evolução e crescimento da carreira profissional.

Este estágio completou os conhecimentos teóricos obtidos no ensino secundário e no ensino superior e funcionará como base do futuro como professora de Educação Física, não descurando que estará sempre disponível a novos saberes. Isto é, proporcionou o desenvolvimento de conhecimentos e competências profissionais, sociais e interpessoais.

Inicialmente foi um processo difícil pois, apesar de ser a oportunidade mais próxima da realidade de exercer a função de professora de Educação Física que sempre ambicionei, suscitou medo e insegurança pelo desconhecido, pelo receio de errar. Contudo, através do primeiro contato e das trocas de experiência, rapidamente compreendi que o Estágio Profissional seria algo motivante e enriquecedor para a minha vida. A partir deste momento, tentei desfrutar de todos os momentos possíveis.

No decorrer do Estágio Profissional, fui-me deparando com a dificuldade de concretizar todas as tarefas propostas devido ao seu volume e ao prazo de

tempo que tinha para as realizar. Porém, consegui terminar este processo com sucesso e ainda contribuiu para ultrapassar os obstáculos na qual um professor se depara numa escola.

Agora, no término, olho para trás e vejo a conclusão de uma etapa em que ocorreram alguns obstáculos - principalmente no início do Estágio Profissional - mas que contribuíram para atingir este patamar, pois é com as dificuldades e com os erros que evoluímos. Muitas das dificuldades e ensinamentos retirados deste estágio foram refletidos no decorrer deste Relatório de Estágio.

Toda a experiência de ensinar e transmitir os meus conhecimentos aos alunos, fez com que procurasse saber mais e ser melhor a cada dia que passava, refletindo oportuna e conscientemente sobre as aulas lecionadas. Sinto que, através de todo o processo de ensino-aprendizagem, aumentei e aperfeiçoei os meus conhecimentos, também provenientes das reflexões constantes, e que tudo isto proporcionou uma etapa de evolução e aprendizagem na minha vida.

Para terminar, as perspectivas para o futuro são muito incertas embora não seja impedimento para procurar soluções e conseguir um futuro estável. Portanto, depois desta experiência, da passagem de estagiária para professora, espero ter a oportunidade de aprender mais e de contribuir para o ensino da Educação Física.

7. Bibliografia

7. Bibliografia

- Agrupamento de Escolas de Ermesinde. (2015) Síndrome [Versão eletrónica]. Consult. 31 agosto 2015, disponível em <http://aeermesinde.net/ae/index.php/agrupamento/orgaos>.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger. (2015). Síndrome [Versão eletrónica]. Consult. 21 agosto 2015, disponível em <http://www.apsa.org.pt/sindrome-de-asperger/o-que-e>.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., Pereira, A., & Graça, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In J. Nascimento & G. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em educação física* (pp. 81-112). Florianópolis: Coleção Temas em Movimento.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Correia, F., Marques, P. & Cunha, M. (2015). Dilemas de uma estudante estagiária: A inclusão de um aluno com síndrome de Asperger nas aulas de Educação Física. In R. Rolim, P. Batista, & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 223-244). Porto: Editora FADEUP.
- Correia, J., Canedo, A., Ribeiro, J., & Queirós, P. (2013). A influência da atividade física e da motivação no desempenho escolar: Estudo com alunos do 12º Ano. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 275-294). Porto: Editora FADEUP.

- Costa, E. S. (2010). *A importância da reflexão na formação de professores*. Três Cachoeiras: Costa, Edinara Scheffer. Relatório de Estágio apresentado a Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Direção Geral da Educação. (2015). Síndrome [Versão eletrónica]. Consult. 22 agosto 2015, disponível em <http://desportoescolar.dge.mec.pt/visao-missao-e-valores>.
- Fazenda, I. C. A. (1991). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus.
- Garcia, R. P., Marinho, T., & Sousa, A. (2014). Pessoas com deficiência para além do rosto. In I. Mesquita, & J. O. Bento (Eds.), *Professor de educação física fundar e dignificar a profissão* (pp. 275-300). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Maccario, B. (1982). *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des activités physiques et sportives*. Paris: Vigot.
- Marcon, D. (2013). *Conhecimento pedagógico do conteúdo a integração dos conhecimentos do professor para viabilizar a aprendizagem dos alunos*. Caixas do Sul: EDUCS.
- Mesquita, I., & Rosado, A. (2009). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Patrício, M. F. (1993). *A escola cultural horizonte decisivo da reforma educativa* (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Pinto, Z. M. M. d. A. R. (1989). *Para uma definição de conceito e dos pressupostos do desenvolvimento da importância pedagógica*. Porto: Zélia Pinto. Dissertação de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). St. Louis: Mosby.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

- Silva, A., Maio, C., Guia, M. d. C., & Sardoeira, T. (2006). *Despertar para a igualdade mais desporto na escola*. Queijas: Associação Portuguesa Mulheres e Desporto.
- Silva, N. M. B. d. (2012). *Comparação da aplicação do MED, em duas turmas do Ensino Secundário relatório de estágio profissional*. Porto: Nuno Silva. Relatório de Estágio apresentado a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto-Editora.

Anexos

Anexo 1 - Planeamento anual

Mês	Dia da Semana		Nº da aula	Hora	Espaço	Unidade Didática	Conteúdo/Observações

Anexo 2 - Unidade didática

		Aulas							
Temas	Conteúdo	1	2	3	4	5	6	7	8
Habilidades									
Componente Tática									
Cultura Desportiva									
Fisiologia do Treino									
Conceitos Psicossociais									

Anexo 3 - Plano de aula

CABEÇALHO			
Professora:	Ano: Turma:	Data: Aula nº:	Nº de Alunos:
Função Didática:	Local: Espaço:	Hora: Duração:	Material:
Objetivos:			

PARTE	TP	CONTEÚDOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM/ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS	COMPONENTES CRÍTICAS
Inicial				
Fundamental				
Final				

Anexo 4 - Carta de apresentação

Campeonato Escolar de Basquetebol 3x3 nas escolas



Caros professores de Educação Física,

Os Núcleos de Estágio de Educação Física desta escola estão a organizar a Fase Escolar do Torneio de Basquetebol FPB 3x3, com o objetivo de apurar as equipas representantes da escola na Fase Local da atividade.

Vimos por este meio pedir a vossa colaboração para divulgarem a atividade junto dos alunos e realizarem a inscrição dos interessados. As equipas só podem ser formadas por alunos do mesmo escalão/género (de acordo com o quadro abaixo apresentado), podendo fazer parte das mesmas alunos de turmas diferentes. Nos escalões de Infantis e Iniciados, para ambos os géneros, as equipas apenas podem ter dois alunos federados na modalidade.

Escalão	Anos de nascimento
Infantis	2002/2003/2004
Iniciados	2000/2001
Juvenis	1998/1999
Juniores	1996/1997

As inscrições devem ser feitas do dia 10/11/2014 (segunda-feira) a 13/11/2014 (quinta-feira) nas folhas destinadas para o efeito e disponíveis no gabinete dos professores de Educação Física.

As datas da fase escolar serão comunicadas aos participantes posteriormente, quando apurado o número de equipas interessadas em participar.

Gratos, desde já, pela vossa disponibilidade e colaboração.

Os núcleos de Educação Física da Escola Secundária de Ermesinde de 2014/2015



Anexo 5 - Fichas de inscrição das equipas



FASE LOCAL _____

FICHA DE INSCRIÇÃO DE EQUIPAS - 2014/2015

NOME DA ESCOLA					CLDE	
Nº DE PARTICIPANTES	PROFS. DE APOIO		ALUNOS JOGADORES		ALUNOS ARB. OU MESA	

EQUIPAS

E	FEMININO				MASCULINO			
	EQUIPA				EQUIPA			
	NOME ALUNO	Nº B.I./CC	A.N.	FEDERADO?	NOME ALUNO	Nº B.I./CC	A.N.	FEDERADO?
ESCALÃO ETÁRIO								

NOTA: Nos escalões de Infantis e Iniciados, para ambos os géneros, as equipas apenas podem ter 2 (dois) alunos federados em basquetebol. Ou seja, dos 4 (quatro) elementos inscritos na equipa, dois podem ser federados na modalidade de basquetebol.

O Professor Responsável pelo Projeto na Escola

Anexo 6 - Boletins de jogo



Boletim de Jogo



Ident. Equipa A:	
------------------	--

Ident. Equipa B:	
------------------	--

Árbitro:	
Secretário:	
Campo nº:	

Marca de resultados

Equipa A:

1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	19	30

Equipa B:

1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	19	30

Resultado final	
Equipa A:	Equipa B:

Anexo 7 - Grelha de avaliação

Nº	Nome	Técnica				Tática			
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									

Anexo 8 - Registo de duração - STE

Nome:		Turma:		Data:		Ensino:	
--------------	--	---------------	--	--------------	--	----------------	--

5"	10"	15"	20"	25"	30"	35"	40"	45"	50"	55"	60"
5"	10"	15"	20"	25"	30"	35"	40"	45"	50"	55"	60"
5"	10"	15"	20"	25"	30"	35"	40"	45"	50"	55"	60"
5"	10"	15"	20"	25"	30"	35"	40"	45"	50"	55"	60"
5"	10"	15"	20"	25"	30"	35"	40"	45"	50"	55"	60"
5"	10"	15"	20"	25"	30"	35"	40"	45"	50"	55"	60"
5"	10"	15"	20"	25"	30"	35"	40"	45"	50"	55"	60"
5"	10"	15"	20"	25"	30"	35"	40"	45"	50"	55"	60"
5"	10"	15"	20"	25"	30"	35"	40"	45"	50"	55"	60"
5"	10"	15"	20"	25"	30"	35"	40"	45"	50"	55"	60"

Legenda:				
A - Atividade	E - Espera	FT - Fora da Tarefa	G - Gestão	I - Instrução